

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CAROLINE WALDRIGUES

IMPLICAÇÕES DO ENADE: PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS  
DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DE CURITIBA – PR

CURITIBA

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CAROLINE WALDRIGUES

IMPLICAÇÕES DO ENADE: PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS  
DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DE CURITIBA – PR

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanoela Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Waldrigues, Maria Caroline  
Implicações do ENADE : percepção dos coordenadores de cursos de  
graduação em enfermagem de Curitiba-PR / Maria Caroline Waldrigues –  
Curitiba, 2014.  
258 f.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Tereza Carneiro Soares  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Curso de Enfermagem - Avaliação. 2. Avaliação Educacional.  
3. Ensino superior – Avaliação – Curitiba. 4. Exame Nacional de  
Desempenho do Estudante. I. Título.

CDD 378



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **MARIA CAROLINE WALDRIGUES** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR<sup>a</sup> MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES, DR<sup>a</sup> AIDA MARIS PERES e DR<sup>a</sup> NEUZA BERTONI PINTO, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"IMPLICAÇÕES DO ENADE: PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DE CURITIBA - PR"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES	<i>Maria Tereza Carneiro Soares</i>	APROVADA
DR <sup>a</sup> AIDA MARIS PERES	<i>Aida Maris Peres</i>	APROVADA
DR <sup>a</sup> NEUZA BERTONI PINTO	<i>Neuza Bertoni Pinto</i>	APROVADA

Curitiba, 25 de agosto de 2014.

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof<sup>a</sup>. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750



## DEDICATÓRIA

*Dedico esta escrita a todas as pessoas que estiveram envolvidas neste trabalho, bem como todos os frutos que hão de vir, ao soberano Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, “pois Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória para sempre! Amém”. (Romanos 11: 36).*

*“Deus não é severo mas, suas rugas, sua boca vincada são marcas de expressão de tanto sorrir para mim. Me chama a audiências privadas, me trata por Lucilinda, só me proíbe coisas visando meu próprio bem. Quando o passeio é à borda de precipícios, me dá sua mão enorme. Eu não sou mais órfã mais não. (Do poema “Filhinha”, de Adélia Prado).*

## AGRADECIMENTOS

Para os que trilham esse caminhar, sabe-se bem que este é um elemento final de uma trajetória de pesquisar. E diria que é muito interessante... Para muitos, essa pesquisa será um começo de descobertas, as quais darão vazão para outras possibilidades de investigação, bem como para outros olhares sobre a temática. Para outros, é parte do final de um labor. Interessante: para uns, o começo; para outros, o final. No meu caso, é o encerramento de um ciclo. Mas a vida é assim, cheias de começos e finais, chegadas e partidas, alegrias e tristezas, mas, principalmente, escolhas.

E, hoje, escolho agradecer, embora os agradecimentos sejam atos de fala de natureza ritualística, segundo Pedrosa e Matos (2009, p. 72), um “conjunto de práticas consagradas pelo uso, pelas normas, devendo ser aplicados em contextos determinados”. No entanto, concordo com Searle (1981, p. 89), responsável por relatar que “agradecer é simplesmente um ato de gratidão [...] exprimem o estado de alma, o estado psicológico do escritor frente a um estado de coisas, equilibrando as relações sociais”.

Agradeço, como um ato de cuidado a mim, às inúmeras pessoas que escolheram auxiliar-me amorosamente nessa caminhada. E, para essas, creio que muito de suas impressões estão em mim, como uma semente em terra tenra e fértil.

Agradeço ao Pai Celestial e Trino, pela graça a mim concedida para Ser e Estar aqui, pois tudo o que Deus cria, guarda os sinais da comunhão e, assim, o universo comunga e relaciona-se com tudo, do mesmo modo, o nosso coração com o coração de Deus (Boff, 2006). Obrigada pela comunhão!

Ao meu querido esposo, Anderson Artur Cardoso, amado do meu coração, que desfruta ao longo do nosso caminhar os meus sonhos, os meus desejos e anseios. Ser único, sempre disposto e alegre, que toma para si os meus desafios, e que me ajuda a ser melhor. Obrigada por esta aliança!

À professora Dra. Maria Tereza Carneiro Soares, pela concretização de um sonho, pela sabedoria, paciência, amabilidade e gentileza de compartilhar comigo essa trajetória!

À professora Dra. Aida Maris Peres, pelas considerações tecidas de forma cuidadosa ao longo do texto, pela sua simplicidade, leveza e alegria!

À professora Dra. Laura Ceretta, pelo cuidado em sinalizar a necessidade de uma nova direção!

À professora Dra. Elizabeth Teixeira pelo acolhimento sensível, pela presteza em realizar seus apontamentos de forma contundente. Obrigada!

Às professoras, Dra. Kleyde Ventura, Msc Maria Rita de Cássia Almeida Barreto e Msc Marilyn Hohl, que fizeram parte da construção da minha trajetória acadêmica de ser-enfermeira, de aprendizados tão fundamentais, embasados de forma crítica e reflexiva nas ações e atos do cuidar, comprometidas com a questão política, ética e moral da Enfermagem.

Aos meus pais, João Pedro Waldrigues e Maria Orandina Gomes Waldrigues, meus tesouros, meus amores, a quem honrarei sempre. Minha gratidão pelo cuidado de sempre e, especialmente nesse ciclo, podendo contar com a compreensão e por estarem sempre ao meu lado!

Ao meu irmão, Júlio Cesar Waldrigues e família. Às minhas irmãs, Júlia Márcia Waldrigues e Rita de Cássia Waldrigues, agradeço a escuta cuidadosa e atenciosa para esse tempo.

À Bruna Vanessa Wagner, amiga, pessoa extraordinária, única, companheira, solidária, que muito me auxiliou a ler e reler, escrever e reescrever, com sua criticidade tenaz, por tardes e noites a fio! Foi maravilhoso compartilhar com você esse ciclo de muitos saberes! Tenha a certeza de que sua força espiritual e amorosidade fizeram com que esse ciclo se concretizasse.

À minha querida amiga, Samanta Andrine Marschall Taube e família, que me nutriu com sua mansidão e amor, que lançou (e continua a lançar) palavras de bênçãos na minha vida, orando pelos meus frutos quando, por vezes, não me foi possível! Ser e Estar com vocês, no aconchego do seu lar, para um diferente respirar, em meio à necessidade de realinhar-se, foi indescritível!

Aos meus queridos egressos discentes, hoje, Enfermeira Andressa Cavassin e Enfermeiro Reuber Sousa, minha gratidão pelo empenho em auxiliar-me nas transcrições das entrevistas.

A todas as participantes dessa pesquisa, pois ensejar o debate sobre o ENADE ainda é - e será - um grande desafio dentro das instituições de Ensino Superior em Enfermagem, peculiarmente dentro das coordenações de curso.

Ao queridíssimo Phelipe Cerdeira pela diligência e cuidado peculiar nas correções!

Ao Jean Paulo da Silva que solidariamente e virtualmente, empenhou-se e nos auxiliou com a instalação do programa IRAMUTEQ®. Muito obrigada!

À Anna Kniss pelo reencontro, pelo perdão e fortalecimento do amor e comunhão!

Aos colegas e amigas da turma de mestrado pelo compartilhar deste caminhar!

A Ana Toneto pela delicadeza do ser que é, pela confiança da vitória que estava por alcançar, pela excelência e maestria do ensino da língua inglesa!

Aos colegas e coordenação de Enfermagem, enfermeiros (as) e docentes das Faculdades Integradas do Brasil/Facbrasil pela energia!

Ao Grupo Familiar Nova Jerusalém representado por Gilberto Rigotti e Eliane Rigotti, e ao Grupo Familiar Reis e Sacerdotes representados por Wagner Guimarães e Neuseli Guimarães, pelo apoio espiritual e sustento em orações!

## EPIGRAFE

*“A avaliação implica um debate estrutural, ético e político (SIMONS, 193, p. 166-67). Sendo assim, ela precisa superar a lógica eficientista e os instrumentos que dão conta simplesmente de mensurar e quantificar ou controlar estatisticamente essa qualidade entendida como eficiência e produtividade. Interessante observar que a avaliação não deve simplesmente operar sobre certezas e fatos consumados. Antes, deve ser entendida como um permanente, radical e coletivo pôr em questão. Mais que quantificar os resultados ou averiguar o grau de êxitos ou fracassos, a avaliação deve se importar com os sentidos e valores fundamentais não apenas do que é feito, mas também daquilo que não é realizado. Não simplesmente como produtos finais, sobretudo quando tomados quantitativamente, mas também como causalidades, os contextos e os processos. Não somente com as deficiências e causalidades, mas também com as potencialidades de superação. Não é, portanto, uma questão meramente técnica, que interessaria a indivíduos isoladamente, mas um empreendimento ético e político, que diz respeito aos valores e aspirações da sociedade e toca o núcleo fundo da educação. Neste caso, o indivíduo se transforma em cidadão e assume sua condição social”. (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 84-5)*

WALDRIGUES, M. C. **Implicações do ENADE:** percepção dos coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem de Curitiba-PR. 258 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Educacionais) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em 5 (cinco) Instituições de Ensino Superior (IESs) de Curitiba-PR com o objetivo de conhecer como os coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem percebem o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Os cursos de Enfermagem concretizaram 4 (quatro) ciclos avaliativos do exame, os quais foram realizados em 2004, 2007, 2010 e 2013, com a finalidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão. A coleta de dados ocorreu entre Dezembro de 2013 e Janeiro de 2014, por meio de uma entrevista semiestruturada, direcionada por um instrumento. Os dados obtidos das respostas às questões foram transcritos na sua íntegra e submetidos à análise de Bardin, e posteriormente ao IRAMUTEQ (Interface de R Pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), software que realiza análises quantitativas de dados textuais. Foi possível traçar o perfil dos coordenadores de curso, extraído das questões fechadas, onde constatou-se que a maioria dos participantes tem mais de 45 anos, são todas do sexo feminino e possuem pós-graduação *strictu sensu*. Quanto à atuação como coordenador pedagógico, a maioria dos participantes está inserida em instituições privadas, com uma dedicação igual ou superior a 20 horas semanais; no entanto, o tempo de atuação foi variável, de meses até 10 anos ou mais. Quanto às questões abertas, obtiveram-se duas categorias: “Criações de estratégias para o ENADE: um caminho necessário” e “Implicações do ENADE: os coordenadores de curso de Enfermagem e suas percepções. Na primeira categoria, constataram-se dois polos de incentivo de estratégias ao exame, um deles é realizado por parte das IESs e o outro por coordenadores de cursos de Enfermagem aos docentes e aos discentes. Na segunda categoria, constatou-se que este exame origina atualizações, correções de falhas no ensino, auxilia no planejamento de políticas institucionais, bem como filtra as IESs que não ofertam padrões mínimos de qualidade. Por outro lado, os resultados do exame são utilizados para a realização de *rankings* e, por conta disso, causam preocupações e expectativas, bem como geram implicações profissionais. Percebe-se que a adoção de estratégias e seus resultados não têm suscitado reflexões no corpo acadêmico de Enfermagem, sejam docentes, sejam coordenadores, sobre as mudanças necessárias no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o que, de fato, seria o real sentido do ENADE, uma vez que seus resultados verificam em que medida as diretrizes curriculares foram alcançadas ou não. Há necessidade de trazer à discussão a atual política de avaliação SINAES e, a partir dela, a percepção do ENADE pelo coordenador de curso de Enfermagem, a fim de privilegiar o debate em torno de um ensino com qualidade, inclusive com seus órgãos representativos, com o propósito de formar enfermeiros com habilidades

necessárias para uma atuação autônoma, responsável e competente, nas diversas dimensões de seu processo de trabalho.

Descritores: Enfermagem. Educação em Enfermagem. Avaliação Educacional.



WALDRIGUES, M.C. **Implications of Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)** (National Examination of Students Performance): perception of coordinators of undergraduate nursing courses in Curitiba City – Paraná State (PR), Brazil. 258 f. Thesis (Masters in Educational Policies) - Education Sector, Universidade Federal do Paraná (Federal University of Paraná), Curitiba, 2014.

## ABSTRACT

This is a qualitative research carried out in five Higher Education Institutions (HEIs) in Curitiba-PR aiming to know how the coordinators of undergraduate nursing courses realize the National Examination of Students Performance (ENADE). The nursing courses materialized four evaluation cycles of this test that took place in 2004, 2007, 2010, and 2013; the goal is to assess the students' performance in relation to the program contents provided in the curriculum guidelines, their ability to adjust to the demands arising from the development of knowledge and skills to understand external issues outside the specific scope of their profession. Data collection occurred from December, 2013, to January, 2014, using a semi-structured interview guided by a questionnaire. The obtained data from responses to questions were transcribed in full and analyzed according to Bardin, and IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) software, which plays quantitative analysis of textual data. The course coordinators profile was possible to draw by the closed questions; it was found that the most of participants are all female more than 45 years old and are *stricto sensu* postgraduated. Concerning the performance as a teaching coordinator, most participants are working in private institutions with a dedication equal to or higher than 20 hours per week; however, the linking time to work was variable, ranging from months to 10 years or more. Based on open questions, two categories were found: (1) "Creations of strategies for Enade: a necessary path" and (2) "Implications of Enade: Nursing course coordinators and their perceptions." In the first category, two poles for encouraging strategies to the test were found; one pole is managed by the HEIs and the other pole is managed by the coordinators of nursing courses, teachers, and students. In the second category, it was found that this test promotes updates, correct failures in education, assist in planning institutional policies, and filter the HEIs that do not provide minimum quality standards to work. Moreover, results of the test are used to perform rankings, causing concerns and expectations as well as they generate professional implications. It is noticed that the strategies adoption and their results have not raised considerations among members of academic body of Nursing course, either teachers or coordinators, about the needed changes in the Pedagogical Project of Course (PPC), which in fact is the Enade's real meaning because their results verify the extent to which the curriculum guidelines have been reached or not. It is needed to promote discussion on the current policy of Sinaes evaluation and, based on it, the Nursing course coordinator should understand Enade to focus the debate on education quality including its representative bodies for the purpose of training nurses with the needed skills for an autonomous, responsible, and competent practice under various dimensions of their work process.

Keywords: Nursing. Nursing Education. Educational Evaluation.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DOCUMENTOS POR "TIPO" EM BASE DE DADOS SOBRE O DESCRITOR ENADE.....	30
GRÁFICO 2 - TIPOS DE TRABALHOS APRESENTADOS EM REUNIÕES ANUAIS DA ANPED.....	32
GRÁFICO 3 - NÚMERO DE PARTICIPANTES NOS ENADEs DE ENFERMAGEM.....	107
GRÁFICO 4 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES PARTICIPANTES DO ENADE DE ENFERMAGEM.....	108
GRÁFICO 5 - ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA DAS IES PARTICIPANTES DO ENADE DE ENFERMAGEM.....	108
GRÁFICO 6 - MÉDIA GERAL DO RESULTADO DO DESEMPENHO DOS ACADÊMICOS NO ENADE DE ENFERMAGEM.....	109
GRÁFICO 7 - CÁLCULO DO CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC) ADOTADO PELO MEC A PARTIR DO CICLO AVALIATIVO DO SINAES DE 2012.....	127

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	CRIAÇÕES DE ESTRATÉGIAS PARA O ENADE: UM CAMINHO NECESSÁRIO (NUVEM DE PALAVRAS).....	120
FIGURA 2 -	CRIAÇÕES DE ESTRATÉGIAS PARA O ENADE: UM CAMINHO NECESSÁRIO (ANÁLISE DE SIMILITUDE).....	121
FIGURA 3 -	IMPLICAÇÕES DO ENADE: OS COORDENADORES DE CURSO DE ENFERMAGEM E SUAS PERCEPÇÕES (NUVEM DE PALAVRAS).....	122
FIGURA 4 -	IMPLICAÇÕES DO ENADE: OS COORDENADORES DE CURSO DE ENFERMAGEM E SUAS PERCEPÇÕES (ANÁLISE DE SIMILITUDE).....	123

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	DISTRIBUIÇÃO DE DOCUMENTOS SECUNDÁRIOS NO PERÍODO DE 2004 – 2012, REFERENTES AO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE).....	29
TABELA 2 -	REUNIÕES ANUAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR.....	31
TABELA 3 -	DISTRIBUIÇÃO DE DOCUMENTOS SECUNDÁRIOS NO PERÍODO DE 2004 – 2013, REFERENTES AO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE) NA BASE DA BVS.....	36

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS ANAIS E CARTAS DO SENADEN NO PERÍODO DE 2004 A 2013.....	33
QUADRO 2 - PERFIL DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DAS IES DE CURITIBA/PR.....	118

## LISTA DE SIGLAS

ABEn	- Associação Brasileira de Enfermagem
ACE	- Avaliação das Condições de Ensino
ACO	- Avaliação das Condições de Oferta
AID	- Associação Internacional de Desenvolvimento
ANDES	- Associação Nacional de Docentes
ANDIFES	- Associação das Instituições Federais do Ensino Superior
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BASIs	- Banco de Avaliadores do SINAES
BDTD	- Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações
BIRD	- Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BIREME	- Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
BVS	- Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	- Comissão Central de Avaliação
CEA	- Comissão Especial de Avaliação
CEFETS	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
CEP/SD	- Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	- Câmaras de Educação Superior
CF	- Constituição Federal
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COFEn	- Conselho Federal de Enfermagem
CONAES	- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	- Conceito Preliminar de Cursos
CSA	- Comissões Setoriais de Avaliação
D	- Dissertação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais

DCN/ENF	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Enfermagem
DeCS	- Descritores em Ciências da Saúde
DES	- Diretoria do Ensino Superior
DNSP	- Departamento Nacional de Saúde Pública
DOU	- Diário Oficial da União
EEAN	- Escola de Enfermagem Anna Nery
e-MEC	- Sistema Eletrônico de Fluxo de Trabalho e Gerenciamento de Informações
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	- Exame Nacional de Cursos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ES	- Ensino Superior
EUA	- Estados Unidos da América
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FINEP	- Financiadora de Estudos e Projetos
GERES	- Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
GT	- Grupo de Trabalho
GTRU	- Grupo de Trabalho
IDD	- Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFES	- Institutos Federais de Educação Superior
IFs	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	- Índice Geral dos Cursos
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LACCOS	- Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
MaRE	- Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
Mono	- Monografia
ONGs	- Organizações não Governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAIDEIA	- Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área



PAIUB	- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	- Programa da Reforma Universitária
PDRAE	- Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
RU	- Reforma Universitária
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENADen	- Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SESu	- Secretaria de Educação Superior
SIBI	- Sistema de Bibliotecas
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS	- Sistema Único de Saúde
T	- Tese
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFPR	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	- União Nacional dos Estudantes
USAID	- Acordo de Consultoria para Educação Secundária e Industrial

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	20
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>	28
<b>3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E HISTÓRICOS</b>	38
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	56
3.1.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	67
<b>4 O ENSINO DE ENFERMAGEM NO BRASIL: COMPETÊNCIAS, BASES CURRICULARES, DIRETRIZES E O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO</b>	79
4.1 O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E O ENADE	93
<b>5 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b>	112
<b>6 RESULTADOS</b>	118
<b>7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	124
7.1 CATEGORIA A – CRIAÇÕES DE ESTRATÉGIAS PARA O ENADE: UM CAMINHO NECESSÁRIO	126
7.2 CATEGORIA B – IMPLICAÇÕES DO ENADE: OS COORDENADORES DE CURSO DE ENFERMAGEM E SUAS PERCEPÇÕES	136
7.2.1 Implicações favoráveis do ENADE	137
7.2.2 Implicações limitantes do ENADE	141
7.2.3 ENADE, DCN/ENF e PPC: atando ou desatando nós?	144
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	148
<b>REFERÊNCIAS</b>	155
<b>APÊNDICES</b>	169
<b>ANEXOS</b>	254

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, compreendem-se as políticas públicas, como o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas e de ações voltadas para as esferas específicas da sociedade. Desse modo, as ações desenvolvidas na área educacional, de saúde, previdência, habitação, saneamento, dentre outras, são consideradas uma política social, uma vez que se referem

[...] a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖFLING, 2001, p. 29).

No âmbito educacional, as políticas educacionais versam, segundo Saviani (2008, p. 7), sobre “as decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro”, uma vez que, segundo Belloni (1999, p. 33), a educação “é um instrumento social, político e econômico não para produzir, de forma isolada, a mudança social; a educação é instrumento privilegiado para que os sujeitos sociais participem ativamente do processo de mudança”.

No caso desta pesquisa, que se propôs a analisar a atual política avaliativa do Ensino Superior, entende-se que a universidade, conceituada como uma instituição social, é transformada em uma organização, ou seja, em uma entidade isolada cujo sucesso e eficácia se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho. (CHAUI, 2001).

Para melhor ponderar os desempenhos alcançados, as instituições de ensino, sejam universidades ou não, recorrem à avaliação que, segundo Dias Sobrinho (2003a), adquire densidade política no setor público e, em particular, na educação, principalmente no que tange à educação superior, estendendo-se a todo tipo de produção social, com ênfase nas políticas públicas, bem como na incorporação ao cotidiano de professores, estudantes e escolas.

Para o mesmo autor, a avaliação possui papéis distintos, sendo um deles a função proativa, com o objetivo de melhorar e desenvolver o objeto em foco, seja um indivíduo, grupo, programa, instituição ou sistema. Desse modo, uma política de

avaliação tem por objetivo contribuir com o entendimento das peculiaridades dos procedimentos e instrumentos avaliativos, bem como colaborar com a

compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício (e disputa) do poder no campo educacional, [...] vinculando-se estrategicamente com a organização do sistema de ensino, sua dinâmica funcional e seus objetivos centrais do projeto político para a área de educação. (GOMES, 2002, p. 276).

De acordo com Domene *et al.* (2009), avaliar o processo educacional brasileiro é uma importante estratégia de correção das distorções existentes nos cursos da educação superior, no sentido de garantir a construção de competências e a formação do cidadão criativo, crítico e com responsabilidade social.

As primeiras avaliações do Ensino Superior no Brasil podem ser observadas nas décadas de 1980 e 1990, quando surgiram as primeiras propostas do Ministério da Educação (MEC). Em 1983, foi criado o Programa da Reforma Universitária (PARU); em 1984, o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES); e, finalmente, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Na metade da década de 1990, o governo Fernando Henrique implantou o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como o “Provão”, realizado no período de 1996 a 2003, inserido, nacionalmente, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade. Sua finalidade foi compor um novo sistema de avaliação do Ensino Superior (ES), com o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) ao fornecer informações para subsidiar políticas relacionadas à educação superior.

A aplicação desse instrumento de avaliação gerou inúmeras discussões e polêmicas sob vários aspectos. Um deles é o fenômeno popularmente denominado “boicote”<sup>1</sup>, realizado pelos estudantes das diversas áreas do conhecimento ao ENC.

No caso dos cursos de Enfermagem, esse sistema avaliativo foi amplamente discutido nos Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEns), especificamente em suas 5ª e 6ª edição, ocorridas, respectivamente,

---

<sup>1</sup> Segundo Leitão *et al.* (2010), não há uma definição oficial do que pode ser considerado um boicote propriamente dito. Destaca-se que a aplicação de uma prova avaliativa para o Ensino Superior, inicialmente o ENC e, posteriormente, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), gerou discussões sobre a provável falta de participação ou envolvimento dos alunos no processo avaliativo, destacando-se ações, tais como: a entrega da prova em branco, colagem de adesivos e mensagens contra o exame.

nos anos de 2001 e 2002, nas quais discutiram suas implicações no ensino, pesquisa e assistência, bem como visões, desafios e propostas. No entanto, uma posição contundente originou-se a partir de sua 6ª edição, a qual o considerou insuficiente para uma avaliação consistente da formação do enfermeiro.

Segundo Bastos (2002, p. 8), politicamente, o Provão foi uma “estratégia de rígido controle sobre a educação superior, em flagrante desrespeito, inclusive, à autonomia das instituições universitárias”, uma vez que, as IES são tolhidas de “conduzir, em plenitude, o processo pedagógico, ficando a avaliação (que é parte integrante desse processo) a cargo de grupos privados, isentos da responsabilidade de prestação de contas à sociedade”.

Corroborando com tal ideia, autores destacam que o ENC

funcionou como um instrumento isolado de avaliação, voltado apenas para um de seus aspectos: o desempenho dos estudantes – sendo amplamente divulgados os seus resultados na mídia, como um ranking de classificação das melhores e piores instituições, objetivando estimular a concorrência, já que as instituições utilizavam os resultados para se promoverem. (XAVIER; BAPTISTA, 2010, p. 260).

O sistema de avaliação subsequente, vigente até o momento, foi estabelecido em 2004, tendo por denominação Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com a finalidade de buscar a qualidade da educação por meio da avaliação como instrumento de política educacional. É composto por três processos diferenciados: avaliação das instituições; avaliação dos cursos de graduação; e avaliação do desempenho dos estudantes, sendo esse último conhecido como Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Essas três modalidades de avaliação surgem, segundo Erdmann, Fernandes e Giselle (2011, p. 92) “[...] como um processo necessariamente contínuo, passando a ser peça fundamental na garantia da qualidade da formação/capacitação”.

Em linhas gerais, esse novo modelo acresceu três processos de avaliação, sendo que um deles, denominado ENADE, substituiu o anterior, intitulado ENC. Nesse aspecto, Verhine e Dantas (2005) destacam que houve mudanças de foco e objetivo de uma avaliação para a outra, de modo que uma das diferenças técnicas de sua aplicabilidade consistiu na inserção dos componentes de ‘Formação Geral’ e ‘Componentes Específicos’ nos exames do ENADE. Os mesmos autores enfatizam que o “ENADE reforça os aspectos diagnósticos do exame, contribuindo para que a

dimensão Avaliação prevaleça sobre a Regulação”. (VERHINE; DANTAS, 2005, p. 45).

Segundo Pereira (2010), essa avaliação também sofreu ações de resistência pelos acadêmicos de vários cursos, que, juntamente com a União Nacional dos Estudantes (UNE), defenderam o boicote devido à obrigatoriedade da participação no processo de avaliação, bem como o peso que esse exame adquiriu em um dos indicadores desse processo, denominado Conceito Preliminar de Curso (CPC).

Tais constatações evidenciam a importância de estudos que coloquem o foco no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), instrumento avaliativo que tem a finalidade de verificar o desempenho do aluno mediante os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cursos de graduação, periodicamente, de caráter obrigatório, com desígnio de levantar o perfil estudantil (INEP/MEC, 2009).

No caso dos cursos de Enfermagem, foi possível encontrar dados sobre o não comparecimento para a realização da prova em documento expedido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) denominado Relatório Síntese<sup>2</sup>. Esse documento destaca que, no ano de 2004, em uma amostragem de 23.110 participantes (ingressantes e concluintes), o índice de não comparecimento foi de 9,5%. Já em 2007, em uma amostra de 38.628 participantes (ingressantes e concluintes), o índice de não comparecimento foi de 10,8%. Por fim, em 2010, em uma população de 86.856 participantes (ingressantes e concluintes), estiveram presentes 71.819, sendo o índice de não comparecimento de 17,3%.

Atualmente, nos sites de órgãos representativos como a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e o Conselho Federal de Enfermagem (COFEn), não há nenhum registro sobre boicote ao ENADE nos cursos de graduação em Enfermagem. Notícias ou reportagens em jornais de grande circulação sobre esse tema também não foram encontradas.

Durante minha trajetória profissional, atuei como Técnica em Enfermagem em um estabelecimento de assistência à saúde filantrópico por 8 (oito) anos e, após graduar-me como Bacharel em Enfermagem em uma IES privada, inseri-me como

---

<sup>2</sup> Esse relatório apresenta os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da Área de Enfermagem, realizados nos anos de 2004, 2007 e 2010.

enfermeira na dimensão do processo de trabalho<sup>3</sup> “ensinar”, ao atuar como docente substituta em uma IES pública de Curitiba por 2 (dois) anos. Em nenhum momento desse processo de forjamento de estudos, foi ensejado ou trabalhado um planejamento para a finalidade do ENADE, tampouco discutido sobre a política avaliativa, seja dos avanços ou de suas limitações.

Atualmente, como docente do curso de graduação em Enfermagem de uma instituição privada, tenho constatado uma realidade bem diferente de minha experiência na instituição pública, em que ações relacionadas a essa temática fazem parte das tarefas de um coordenador de curso. Sendo comum que esse responsável disponibilize no início de cada semestre um cronograma com as atividades a serem desenvolvidas em cada curso, com a finalidade de alcançar êxito na realização do exame e, conseqüente, aperfeiçoamento do curso de Enfermagem.

Assim, pude vivenciar que, nas reuniões pedagógicas a cada início do semestre, a discussão da política avaliativa prevista para o Ensino Superior, especificamente do processo ENADE, tem sido pautada pela referência ao conceito atingido e ao desempenho alcançado pela instituição, acompanhada da exposição de procedimentos possíveis para melhorar a performance do acadêmico na prova.

Nesse contexto, foi também indicada a inclusão de questões no formato ENADE e a discussão sobre assuntos atuais e de grande repercussão no cenário mundial, nas provas bimestrais dos diversos cursos dessa IES. A oferta de um curso presencial com 15 (quinze) horas de duração sobre a avaliação em larga escala e como elaborar as questões no formato ENADE (a partir da taxonomia de Bloom, construção de uma matriz de referência e construção de itens), foi o modo encontrado. Posteriormente, esse curso foi formatado em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e os docentes, de todas as áreas, foram convidados via email da direção acadêmica e coordenação de curso, a realizarem o mesmo, contemplando o número de horas da disciplina na qual dedicasse sua maior carga horária, pois o objetivo do curso era atender as especificidades de cada um, sendo justificado institucionalmente para “constituir mais uma etapa do aprimoramento do nosso processo de ensino aprendizagem”. (MEDEIROS, 2014).

---

<sup>3</sup> O processo de trabalho na Enfermagem é uma prática social, sendo constituído por uma série de processos e dinâmicas, os quais podem ou não ser realizados simultaneamente, sendo eles: o processo de trabalho *Assistir*; o processo de trabalho *Administrar*; o processo de trabalho *Ensinar*; o processo de trabalho *Pesquisar*; e o processo de trabalho *Participar Politicamente*. A autora destaca que esse último permeia todas as outras dimensões (SANNA, 2007).



Os resultados das avaliações permitem:

aos gestores/administradores tirar proveito dos mesmos para análise e mudanças necessárias. O papel do gestor é preparar o ambiente para a avaliação, tirar dúvidas e receios que possam impossibilitar ações positivas quanto ao processo avaliativo e essa atitude deve ser tomada tanto para os professores como para os estudantes. (ALONSO, 2012, p. 69).

Com a intenção de discutir os procedimentos em vigor, propus, em meados de abril de 2013, junto à coordenação de curso, a formação de uma roda de conversa sobre a trajetória das políticas de avaliação até o SINAES, com intuito de compreender o movimento das políticas educacionais de avaliação no ES, bem como o papel dos enfermeiros docentes e do coordenador de curso. Ocasão em que minhas inquietações foram fortalecidas, tanto no que diz respeito ao papel do enfermeiro docente quanto ao de coordenador de curso, uma vez que pude observar um desconhecimento dos programas anteriores e da diferença entre eles e, ainda, da atual política avaliativa para o Ensino Superior brasileiro.

Com a intenção de contribuir para superar esse desconhecimento, a indagação que pretendo responder nessa pesquisa é: que implicações tem tido o ENADE na coordenação pedagógica dos cursos de Enfermagem na visão de seus coordenadores?

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é conhecer como os coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem percebem o ENADE ao exercerem a função de coordenador pedagógico.

Visando o esclarecimento dessa questão, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- identificar as estratégias utilizadas nas IES, no que diz respeito à preparação do corpo docente e discente para o ENADE;
- analisar de que forma o ENADE tem interferido na reorganização pedagógica do curso.

Destaca-se que essa pesquisa não pretende esgotar todas as possibilidades de análise do real significado do ENADE a todos os atores envolvidos, suas implicações dentro das IES, em especial das IES privadas. E, sim, trazer à tona a discussão da atual política de avaliação SINAES e, nela, apontar a percepção do ENADE pelo coordenador de curso de Enfermagem expressos nesse estudo, a fim de privilegiar o debate em torno de um ensino com qualidade, inclusive com seus

órgãos representativos, com o propósito de formar um profissional enfermeiro com habilidades necessárias para uma atuação autônoma, responsável e competente, nas diversas dimensões de seu processo de trabalho. Dessa forma, após a organização e planejamento da pesquisa, foi possível dispor a escrita em sete capítulos, a partir da introdução.

O segundo capítulo apresenta um panorama resultante de uma revisão de literatura da produção teórica sobre o ENADE, nas bases do Sistema de Bibliotecas (SIBI) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), nos Anais do Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn) e, por fim, na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

O terceiro capítulo retrata o panorama de desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, desde o início da criação das primeiras instituições, considerando as influências do cenário econômico e político de acordo com a periodização tradicional da História do Brasil. Em seu subcapítulo, são abordadas definições de Políticas Públicas, bem como suas tipologias, com intuito de alcançar a política educacional como forma de uma política social, oriundas das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, bem como apontamentos da trajetória histórica dos programas e sistemas de avaliação da educação superior brasileira até a contemporaneidade. Por fim, é realizada uma síntese do atual sistema de avaliação, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo apresentados diversos entendimentos de vários estudiosos sobre o referido sistema.

Em seu quarto capítulo, trata-se do ensino de graduação em Enfermagem no Brasil, desde o seu surgimento até a atualidade, sua expansão, suas tendências e perspectivas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Enfermagem (DCN/ENF), bem como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Em seu subcapítulo, apresenta-se uma composição sobre a articulação do coordenador pedagógico do curso de Enfermagem com o ENADE, como um fator preponderante para o alcance de uma educação de qualidade, especificamente na Enfermagem.

No quinto capítulo, é apresentada a trajetória da pesquisa realizada com 5 (cinco) coordenadores de Enfermagem de 5 (cinco) IES do município de

Curitiba/Paraná. Contempla-se informações levantadas por meio de entrevistas realizadas no período de Dezembro de 2013 a Janeiro de 2014, gravadas eletronicamente, direcionadas por um instrumento semiestruturado, composto por duas partes: a primeira com questões fechadas referentes ao perfil dos entrevistados e a segunda com questões abertas, tendo por objetivo identificar as estratégias utilizadas pelos coordenadores de curso no que diz respeito ao ENADE.

O sexto capítulo apresenta os resultados da pesquisa e a sua consequente análise. Primeiramente, é apresentado o perfil dos coordenadores dos cursos de graduação em Enfermagem das IES de Curitiba, participantes da pesquisa. Posteriormente, nas entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin, destacando-se as duas categorias encontradas com os seguintes títulos: “Criações de estratégias para o ENADE: um caminho necessário às IES privadas” e “Implicações do ENADE: o que dizem os coordenadores de curso de Enfermagem?”.

No sétimo capítulo, a discussão dos resultados é apresentada por meio da constituição de um *corpus* de percepção e compreensão dos coordenadores participantes acerca do ENADE e de suas implicações, à luz da literatura de referência.

Ao final, são tecidas considerações a título de conclusão.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para que fosse possível a realização desse estudo, inicialmente, foi traçado um panorama da produção teórica referente ao ENADE, que é o objeto da presente pesquisa. Utilizou-se para a coleta de dados documentos de natureza secundários, obtidos na forma impressa ou em meios eletrônicos, ou em reuniões científicas, disponibilizados em bases de dados indexados, tais como: o Sistema de Bibliotecas (SIBI) da Universidade Federal do Paraná (UFPR); o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; o Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD); os Anais do Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn); e, ainda, a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Foram considerados textos completos (artigos, dissertações e teses), em língua portuguesa, no período de Janeiro de 2004 a Dezembro de 2012, utilizando palavras-chave em diversos formatos para a seleção ampla de prováveis trabalhos de interesse, a saber: ENADE e Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), para bases de dados indexados SIBI, CAPES, *SciELO*, INEP e BDTD.

Para a pesquisa dos SENADEns, foram realizadas buscas no site da Associação Brasileira de Enfermagem Nacional (ABEn/Nacional) e regional do Paraná (ABEn/Paraná), bem como demais sites de buscas, a fim de encontrar os anais e/ou cartas aprovadas em plenárias, sendo considerados os últimos 10 (dez) anos de apresentação desse evento (2004 a 2013). Desses documentos, verificaram-se os resultados, recomendações e propostas que estivessem correlacionados com os tópicos avaliação, política avaliativa SINAES e, especificamente, ENADE.

Já para a BVS, conceituada como uma base de informação científica e técnica de forma cooperativa, que facilita o amplo acesso à informação permanente, com intuito de contribuir para a literatura na pesquisa da área de saúde, estabeleceu-se que seriam os mesmos critérios utilizados para as bases de dados indexados SIBI, CAPES, *SciELO*, INEP e BDTD. No entanto, estendeu-se o prazo até dezembro de 2013, sendo ainda incluídos, após uma consulta prévia, 3 (três)

Descritores em Ciências da Saúde (DeCS)<sup>4</sup>, os quais foram utilizados de forma conjugada com o DeCS Enfermagem, a saber: avaliação; avaliação educacional; e avaliação de desempenho. E, posteriormente, re-conjugado com o ENADE.

A compilação dos levantamentos da produção teórica foi organizada em partes. A primeira parte dos trabalhos das bases BDTD, CAPES, INEP, SCIELO e SIBI foi examinada e organizada em uma tabela (APÊNDICE 1), utilizando-se o programa *Excel*<sup>®</sup> quanto a: relação aos temas focalizados; áreas de conhecimento envolvidas e instituições de origem dos trabalhos, tipo de texto (anais, tese, artigo original, dissertação, artigo revisão etc.), objetivo, metodologia, bem como resultados e discussões.

Ao final, foram selecionados 87 documentos secundários, os quais serão apresentados na Tabela 1:

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE DOCUMENTOS SECUNDÁRIOS NO PERÍODO DE 2004 – 2012, REFERENTES AO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE)

TIPO	BDTD	CAPES	INEP	SCIELO	SIBI	Total
Dissertação	26	--	--	--	3	29
Tese	16	--	--	--	1	17
Artigo científico	--	15	1	24	--	40
Monografia	--	--	--	--	1	1
Total	42	15	1	24	5	87

FONTE: A autora (2013)

Ao analisar a Tabela acima, constatou-se que, no período de 8 (oito) anos, foram levantados 40 artigos científicos, 29 dissertações, 17 teses e 01 monografia (GRÁFICO 1), o que demonstra haver interesse pela temática ENADE, sendo que é uma das esferas avaliativas que se destaca no campo da investigação, por ser uma política reconhecida e difundida pela mídia pelos *ranqueamentos*, e por outro lado, por apresentar o perfil dos acadêmicos, sejam ingressantes e concluintes<sup>5</sup> das instituições de Ensino Superior.

<sup>4</sup> É um vocabulário estruturado e trilingue criado pelo Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) para servir como uma linguagem única na indexação de artigos de revistas científicas, livros, anais de congressos, relatórios técnicos e outros tipos de materiais, bem como para pesquisa e recuperação de assuntos da literatura científica nas fontes de informação disponíveis na BVS.

<sup>5</sup> De acordo com art. 7º, § 7º da Portaria Normativa nº. 6/2013 do MEC, os estudantes ingressantes de 2013 estão dispensados da participação na prova a ser aplicada em 24/11/2013. Dessa forma, esta foi a primeira vez que os ingressantes deixaram de realizar o ENADE.

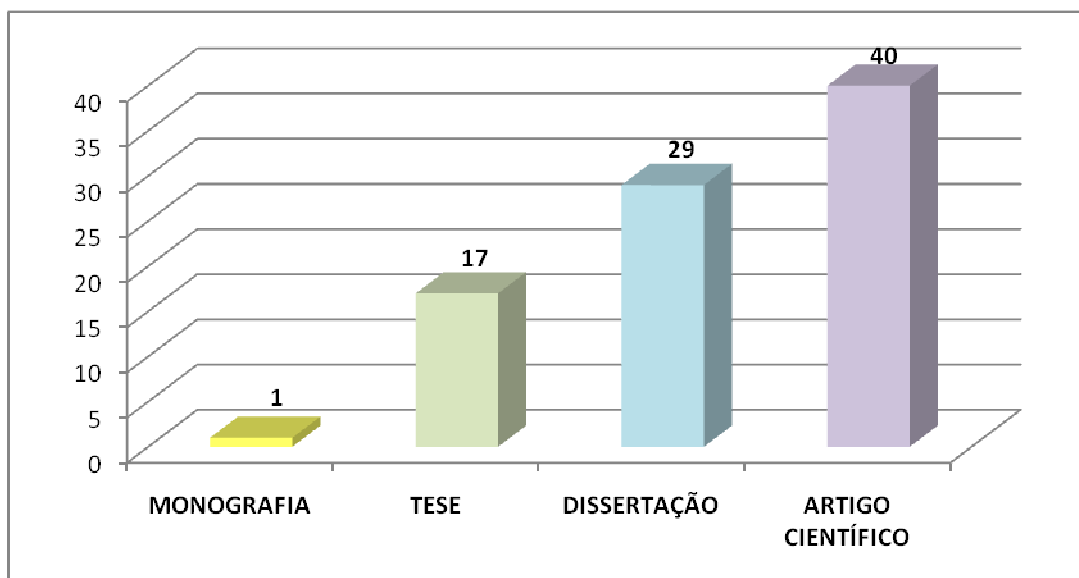


GRÁFICO 1 - DOCUMENTOS POR "TIPO" EM BASE DE DADOS SOBRE O DESCRITOR ENADE

FONTE: A autora (2013)

Na apreciação da compilação, observou-se que os focos de estudos são os mais diversos, situam-se na área de percepção dos coordenadores e alunos sobre esse processo da política avaliativa, bem como do desempenho dos cursos, dos quais se destacam Medicina, Pedagogia, Contabilidade, Educação Física, Turismo, Economia, Odontologia, Administração, dentre outros.

Parece oportuno ponderar que as pesquisas de pós-graduação não são as únicas esferas de discussão, produção e diálogo sobre o ENADE. Assim, a segunda parte do levantamento teórico deteve-se aos eventos organizados e planejados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), os quais são importantes, pois possuem o desígnio de desenvolver e consolidar a pós-graduação e pesquisas na área educacional, a fim de originar um ambiente de debate de questões científicas e políticas da área. (ANPEd, 2013).

Atualmente, essa entidade civil e sem fins lucrativos promove, anualmente, uma reunião onde incorpora 24 Grupos de Trabalho (GT), os quais são organizados por temas e disciplinas específicas da área educacional, bem como a promoção de mesas-redondas, sessões especiais, conferências, debates, minicursos e exposições. Para fins dessa pesquisa, realizou-se um levantamento das últimas 12 (doze) reuniões, especificamente do GT Políticas do Ensino Superior, uma vez que uma das perspectivas desse grupo é analisar as implicações/impactos da política no Ensino Superior e instituições.

Nesse sentido, para melhor ajuizar os trabalhos apresentados pelo GT ora citado, elaborou-se um quadro (APÊNDICE 2) com os seguintes elementos para análise: título, autores e objetivo do estudo, sendo possível levantar ao longo das 12 (doze) reuniões um total de 183 trabalhos, os quais podem ser verificados na tabela abaixo (TABELA 2):

TABELA 2 - REUNIÕES ANUAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

REUNIÕES ANPED	TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS EXCEDENTES	TRABALHOS ENCOMENDADOS	PÔSTER	MINICURSO
23ª (2000)	11	--	--	3	1
24ª (2002)	11	--	--	3	1
25ª (2003)	15	--	--	--	--
26ª (2004)	--	--	--	--	--
27ª (2005)	12	4	--	--	1
28ª (2006)	14	2	1	2	8
29ª (2007)	15	--	--	--	--
30ª (2008)	15	--	--	--	--
31ª (2009)	17	--	--	--	--
32ª (2010)	14	--	--	--	--
33ª (2011)	12	--	--	1	1
34ª (2012)	13	--	--	5	1
Total	149	6	1	14	13

FONTE: A autora (2013)

Na análise do total de trabalhos, verificou-se que 149 trabalhos foram apresentações, 6 (seis) considerados trabalhos excedentes, 1 (um) estudo encomendado, 14 (quatorze) apresentações no formato de pôster e 13 (treze) minicursos ofertados (GRÁFICO 2). Os temas encontrados foram diversos, a saber: avaliação (dimensões das avaliações: externa e de curso, sistema atual SINAES e os anteriores como ENC e PAIUB); autonomia universitária; discussão entre o público e o privado; atuação dos organismos multilaterais e educação superior; financiamento da educação superior; diretrizes curriculares; expansão do ensino; políticas afirmativas; políticas de formação pedagógica; dentro outros.



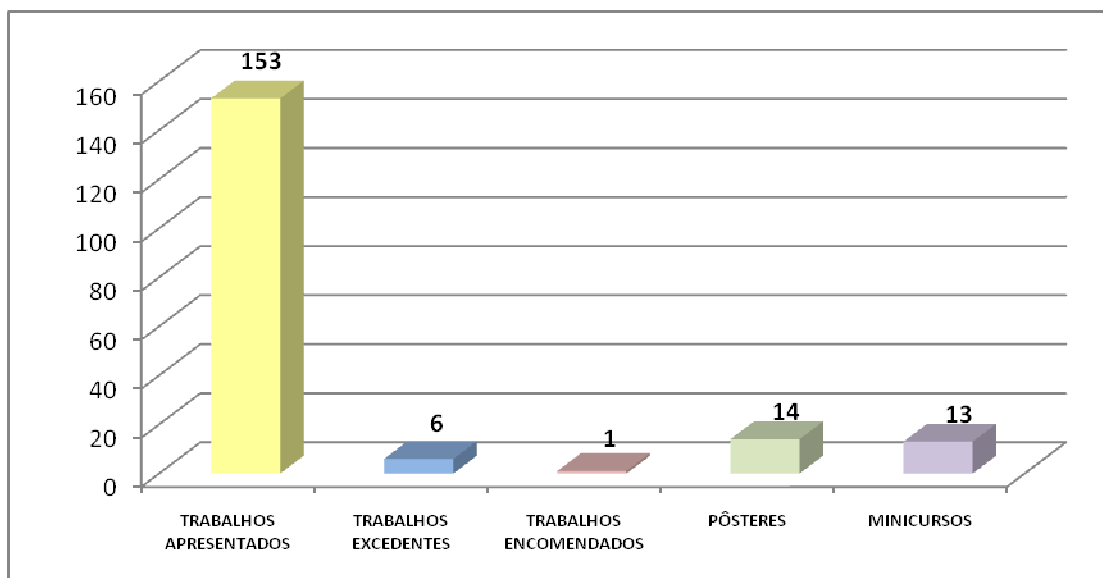


GRÁFICO 2 - TIPOS DE TRABALHOS APRESENTADOS EM REUNIÕES ANUAIS DA ANPED  
 FONTE: A autora (2013)

No que diz respeito ao ENADE, somente dois trabalhos foram localizados, sendo o primeiro, na 31ª reunião (2008), com o objetivo de analisar os resultados do ENADE dos anos de 2005 e 2006, e o segundo, na 32ª (2009), tendo por objetivo analisar as contribuições do ENADE para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação em uma universidade federal.

Outra arena de discussão essencial para esse trabalho, terceira parte da coletânea teórica, especificamente da área de Enfermagem, é o Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), que consiste em um evento organizado pela Associação Brasileira de Enfermagem Nacional (ABEn/Nacional), tendo suas últimas edições (2006 a 2012) a cada 2 (dois) anos. Nesses espaços, ocorrem discussões, reflexões e críticas sobre políticas educacionais para todos os níveis da Enfermagem, bem como a elaboração de estratégias para viabilizar e articular tais políticas junto a ABEn e às instituições de ensino. (MOURA *et al.*, 2006).

Dessa forma, foi possível construir um quadro (QUADRO 1) com elementos identificatórios a esses eventos, contendo: título, ano, edição, objetivo, resultados, recomendações e propostas que estivessem concatenadas com a avaliação, a política avaliativa SINAES e, especificamente, comum dos seus processos, o ENADE. Ao final, foram selecionados 6 (seis) eventos no decorrer de 10 (dez) anos, a saber:

SENADEN/ TEMAS	ANO	Ed.	OBJETIVOS	RESULTADOS/PROPOSTAS/ RECOMENDAÇÕES
“Educação em Enfermagem: discutindo mudanças, pesquisando o novo e superando os desafios”.	2004	8ª	Refletir, criticamente, sobre a articulação do ensino, do trabalho e da pesquisa, como um dos fatores determinantes de qualidade na formação profissional e explicitar políticas de capacitação de recursos humanos na área.	Não consta nada a respeito da política avaliativa SINAES ou ENADE.
“A Qualidade da Educação: Um compromisso Social da Enfermagem?”	2005	9ª	Refletir, criticamente, sobre a articulação do ensino, do trabalho e da pesquisa, como um dos fatores determinantes de qualidade na formação profissional e explicitar políticas de capacitação de recursos humanos na área.	<p><u>Propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação enquanto processo capaz de produzir sentidos, que analisa a concepção da qualidade praticada em relação com a pactuada.</li> <li>- O processo avaliativo deve sinalizar o rumo do PPP e permitir sua retomada, se necessário.</li> <li>- Em relação à atitude do avaliador, foi apontada a necessidade de ressignificar a avaliação, bem como as crenças, valores, princípios e concepções que a envolvem.</li> <li>- O processo avaliativo precisa promover a justiça, compreendendo que nem sempre o mesmo tratamento a todos os alunos significa ser justo.</li> <li>- Como funções da avaliação, temos a possibilidade de assegurar o domínio da aprendizagem, demonstrar os efeitos da metodologia e instrumentos empregados no processo, fornecer dados para avaliar a eficácia do currículo escolar frente às exigências sociais e culturais, dentre outras.</li> </ul>
“ABEn 80 anos: Conquistas, avanços, desafios e perspectivas na educação em enfermagem”.	2006	10ª	Oportunizar a definição de uma agenda pró-ativa com ações a serem realizadas de forma integrada pela ABEn, instituição de ensino, científica, serviço, pesquisa e sociedade civil	<p><u>Resultado:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressalta a relevância da avaliação institucional, sem ferir a autonomia de cada instituição e a liberdade acadêmica, tendo-a como instrumento de gestão de mudanças que permita reconhecer as potencialidades e fragilidades do PPP.</li> </ul> <p><u>Proposta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilização do documento “Diretrizes para Avaliação dos Cursos de Graduação em Enfermagem” (9º SENADEN), para os avaliadores do MEC/INEP e cursos de graduação, como uma referência sobre as especificidades da área de enfermagem.</li> <li>- Uma agenda pactuada nacionalmente pela ABEn/INEP-MEC/SGTES/entidades, professores, gestores, estudantes e o controle social, para fortalecer o processo de avaliação dos cursos de Graduação em Enfermagem do país.</li> </ul>

(continua)

SENADEN/ TEMAS	ANO	Ed.	OBJETIVOS	RESULTADOS/PROPOSTAS/ RECOMENDAÇÕES
				<p><u>Recomendações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao INEP-MEC: Responsabilidade social do SINAES com processos abertos, públicos e procedimentos metodológicos que respeitem a história e a cultura da instituição; Que o resultado da avaliação subsidie a tomada de decisões quanto ao fechamento de cursos que não apresentem condições de funcionamento.</li> <li>- À ABEn-Nacional desenvolvimento de agendas: socialização das experiências dos processos avaliativos.</li> </ul>
“Novos pactos entre educação e saúde em prol da qualidade da formação dos Profissionais de Enfermagem”	2008	11ª	Oportunizar a definição de uma agenda proativa com ações a serem realizadas de forma integrada pela ABEn, instituições de ensino, serviços e sociedade civil.	Não encontrado anais, relatórios ou carta.
“Responsabilidade social da educação em Enfermagem: mudanças e desenvolvimento de Florence Nightingale aos dias atuais”	2010	12ª	<p>Proporcionar aos participantes a oportunidade para debater a educação em Enfermagem em relação ao desenvolvimento de programas, projetos, ações e estratégias que contribuam para impulsionar a educação em Enfermagem no âmbito nacional;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a responsabilidade social da educação na formação em Enfermagem;</li> <li>- Estabelecer um espaço promotor de intercâmbio interinstitucional e de socialização do conhecimento no que se refere à educação em enfermagem entre as escolas de Enfermagem.</li> </ul>	Não encontrado anais, relatórios ou carta.
“Uma Década de Diretrizes Curriculares Nacionais: conquistas e desafios”	2012	13ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historicizar e discutir a aderência dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação às diretrizes curriculares nacionais (DCN), em 10 anos de sua implantação no Brasil;</li> <li>- Problematicar sobre a educação superior e profissional de enfermagem, modalidades de formação presencial e à distância, PRÓ-SAÚDE E PET-SAÚDE, no contexto da formação para o sistema</li> </ul>	<p><u>Proposta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar as ações do MEC para o fechamento de Cursos de Enfermagem que obtiveram nota um (1) e redução do número de vagas ofertadas pelos Cursos que obtiveram nota dois (2) na avaliação do ENADE.</li> <li>- Definir diretrizes profissionais, parâmetros e indicadores específicos para subsidiar o trabalho dos avaliadores, com critérios quantitativos e qualitativos, nas visitas às Instituições de Ensino Superior e de Educação Técnica Profissional de Nível Médio.</li> </ul>

(continuação)

SENADEN/ TEMAS	ANO	Ed.	OBJETIVOS	RESULTADOS/PROPOSTAS/ RECOMENDAÇÕES
			único de saúde (SUS); - Promover um diálogo entre formação de enfermagem, necessidades sociais em saúde e mercado de trabalho, no contexto de escassez de profissionais de enfermagem no mundo; - Analisar a expansão de cursos de enfermagem e os desafios para a qualidade da formação profissional; - Debater a inovação e a transmissão do conhecimento na educação em enfermagem.	

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS ANAIS E CARTAS DO SENADEN NO PERÍODO DE 2004 A 2013

FONTE: A autora (2014)

Os SENADENs iniciaram-se no de 1994 e, até o momento, foram realizadas 13 (treze) edições. Para fins dessa revisão, selecionaram-se os últimos 10 (dez) anos, que, por sua vez, totalizaram 6 (seis) edições desse evento, dos quais foram possíveis compilar somente informações de 4 (quatro) edições, por meio das cartas de recomendações oriundas desses seminários, respectivamente nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2012. Os anais dos seminários selecionados não foram encontrados, seja em meio eletrônico, seja no formato de documentos oficiais expedidos por órgãos representativos a essa profissão, como, por exemplo, a Associação Brasileira de Enfermagem/Nacional (ABEn) e o Conselho Federal de Enfermagem (COFEn).

No seminário de 2004, foram abordados 3 (três) eixos temáticos, sendo um denominado “Educação em Enfermagem e seu compromisso com as políticas de Educação e Saúde”, que não tratou sobre a temática avaliação ou novo sistema vigente – SINAES. Em 2005, esse evento teve, especificamente, um eixo temático sobre a avaliação como esfera que promove a qualidade social e, nesse sentido, o atual SINAES foi considerado hegemônico, instrumental e regulatório. Esse seminário propôs-se olhar para a temática da avaliação com características emancipatórias e participativas.

Já nos anos de 2006 e 2012, o SINAES foi um dos temas a serem colocados em uma discussão maior ao longo dos seminários. No primeiro, reforçou-se a relevância da avaliação institucional e de cursos, bem como a abertura de uma

agenda pactuada pela ABEn/Nacional e por outras entidades, a fim de fortalecer o processo avaliativo. No entanto, somente em 2012 a temática ENADE foi abordada quanto ao fechamento de cursos de Enfermagem com nota inferior a 2 (dois). De modo geral, verifica-se que, nas cartas analisadas, não foi possível constatar uma discussão relevante e necessária a despeito do ENADE nesses seminários, uma vez que, sendo parte de uma política avaliativa (SINAES), assume um destaque maior do que os outros processos (de curso e institucional), devido ao ranqueamento, principalmente nas IES privadas, alterando, assim, o modo de conceber a qualidade em educação, bem como no conduzir a avaliação do aprendizado, pois a educação tem sido concebida como um produto mercadológico.

A última e quarta parte do panorama teórico levantado foi realizada na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Em uma primeira análise, foram conjugadas as seguintes palavras-chave: ENADE/Enfermagem e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes/Enfermagem na base de pesquisa selecionada, a fim de verificar a possibilidade de estudos ligados diretamente à temática. O resultado final foi estarrecedor: somente 01 (um) artigo científico foi encontrado, datado do ano de 2013, com o objetivo de construir um panorama dos cursos de graduação no Brasil. As autoras utilizaram como um dos elementos de investigação o resultado do ENADE do ano 2010 para construir um estado da arte sobre os cursos de graduação em Enfermagem no Brasil.

Em uma segunda investigação nessa mesma base, os achados não mudaram a perspectiva obtida acima. Dessa forma, foram consultados artigos, os quais foram analisados individualmente quanto ao título, resumo, objetivo e a temática ENADE. Para tanto, utilizou-se o descritor Enfermagem conjugado com outros, a saber: avaliação; avaliação educacional; e avaliação de desempenho. E, posteriormente, re-conjugado com o ENADE. Dessa forma, foi possível construir uma tabela (TABELA 3) com os seguintes resultados:

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DE DOCUMENTOS SECUNDÁRIOS NO PERÍODO DE 2004 – 2013, REFERENTES AO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE) NA BASE DA BVS

<b>Descritores conjugados</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Monografia</b>	<b>Artigo</b>
Avaliação e Enfermagem	--	--	--	416
Avaliação Educacional e Enfermagem	--	--	--	47
Avaliação de desempenho e Enfermagem	--	--	--	23

Descritores reconjugados	Dissertação	Tese	Monografia	(continua)
				Artigo
Avaliação, Enfermagem e ENADE	--	--	--	--
Avaliação Educacional, Enfermagem e ENADE	--	--	--	--
Avaliação de desempenho e Enfermagem e ENADE	--	--	--	--

FONTE: A autora (2014)

Ao analisar os resultados conjugados e reconjugados, obteve-se um total de 486 artigos, dos quais somente 2 (dois) mencionavam a temática ENADE para analisar cursos de graduação em Enfermagem. O primeiro tratou-se de um artigo com objetivo de contribuir para o planejamento e implementação de políticas de qualificação profissional no campo da saúde, do ano 2009, o qual utilizou como fonte de pesquisa o questionário socioeconômico ENADE de 2004 e 2007. O segundo estudo, do ano 2011, teve como objetivo esboçar a expansão da educação em Enfermagem no Brasil, em nível de graduação e de pós-graduação, e cita o ENADE como um dos processos integrantes do SINAES devido à expansão desse curso.

Dessa forma, não foram encontradas produções específicas do ENADE como objeto de pesquisa na Enfermagem, seja da sua concepção, aplicabilidade, limites e ponderações, evento que se apresenta de maneira desfavorável para o aperfeiçoamento e reconhecimento dos cursos de Enfermagem por não suscitar discussões acerca da temática, uma vez que Ito *et al.* (2006) afirmam que as transformações das políticas avaliativas do Ensino Superior, iniciadas na década de 70, repercutiram no ensino de Enfermagem no Brasil, desde a sua oficialização em 1923 até os dias atuais.

### 3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E HISTÓRICOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um panorama do desenvolvimento da educação superior brasileira, considerando alguns dilemas econômicos e políticos implícitos à sua configuração.

Para tanto, será feito um resgate histórico desde o início da criação das primeiras instituições de Ensino Superior que surgiram no Brasil até a sua atual configuração e organização, com a intenção de tomar como referência elementos de natureza política, econômica e histórica, a fim de compreender seus avanços, pois, conforme Durkheim (1978, p. 86), “todo e qualquer sistema educativo é um produto histórico, que só a história pode explicar. É uma verdadeira instituição social. Nem é mesmo raro que a história de um país venha a refletir-se nele”.

A expansão econômica e política dos países europeus, como França, Espanha, Portugal, Inglaterra, dentre outros, estimulou a abertura de suas fronteiras para buscar meios de superação das limitações das relações feudais, que, de fato, impediam o desenvolvimento de uma economia capitalista. Segundo Cunha (2007), a descoberta do Brasil surge como modo de ativar a acumulação primitiva de capital, e que se efetivou por meio da colonização, ao manter a organização da economia complementar à metrópole por meio da exploração das colônias.

Para Oliven (2002), o desenvolvimento do sistema de educação superior no Brasil ocorreu no século XIX e sofreu influências da colonização portuguesa, com três séculos de atraso em relação à Espanha, a qual, no século XVI, já fundava universidades em suas possessões na América, que, na verdade, eram instituições religiosas reguladas pelo Sumo Pontífice.

O mesmo autor destaca que o Ensino Superior no Brasil Colônia (1500 a 1822) estava sob o comando da Companhia de Jesus, onde os jesuítas ofereciam uma educação medieval latina com elementos do grego, orientadas pelo *Ratio atque Instituto Studiorum*<sup>6</sup>, com a finalidade de permitir aos jovens da classe dominante um

---

<sup>6</sup> Tratado que previa um currículo único para os estudos escolares, dividido em dois graus: a *studia inferiora*, que corresponde ao Ensino Médio atual, e a *studia superiora*, ao ensino universitário. Foi influenciada pela pedagogia utilizada pelos jesuítas a época, inspirada na Universidade de Paris e *Instituto Oratoria*, de Quintiliano, que trata da educação fundamental e como se organizava a vida em Roma. (CUNHA, 2007).

ensino formal na colônia, para que, mais tarde, pudessem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal, para unificar culturalmente o império português.

Destaca-se que a universidade dos brasileiros (leia-se os mais abastados) era a de Coimbra, que graduou mais de 2.500 jovens em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil e Medicina, uma vez que as iniciativas de criação desses cursos superiores no período colonial foram rechaçadas pela coroa portuguesa e pela Igreja. (MACHADO, 2007; OLIVEN, 2002).

Inúmeras foram às tentativas de criação de um sistema de Ensino Superior<sup>7</sup> no Brasil colonial, no entanto, segundo Fávero (2000, p. 18-19), foram mal sucedidos, “o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da Colônia”.

De acordo com Cunha (2007), posteriormente à fase de colonização do Brasil, ao lançar olhares para a Europa, constatou-se uma pressão da França sobre os países onde imperava a monarquia, o que gerou uma polarização dos seus inimigos pela Inglaterra, ou seja, quem não estava a favor da França, estava a favor da Inglaterra, a qual sofreu um bloqueio econômico liderado por Napoleão Bonaparte juntamente com um sistema de alianças de países da Europa.

Para o mesmo autor, em meio a essa situação diplomática, o príncipe João de Portugal optou em transferir para o Brasil a sede do reino, o que era muito conveniente à Inglaterra, pois, em troca da proteção naval, lhe daria liberdade de comércio no Brasil por meio da abertura dos portos para o escoamento de manufaturados estocados em virtude do bloqueio. Tal acordo, inclusive, fez com que Portugal cedesse a Ilha da Madeira à Inglaterra para a instalação de uma base militar.

A transmigração da cúpula do poder metropolitano para o Brasil em 1808 corresponde, então, ao surgimento do Estado nacional, o qual gerou a necessidade de modificar o Ensino Superior herdado da colônia e, desse modo, segundo Cunha, (2007, p. 153) “o novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado

---

<sup>7</sup> A autora Maria de Lourdes de A. Fávero, em seu livro *Universidade do Brasil: das origens à construção* (2000), trata a questão do desenvolvimento do Ensino Superior com tentativas de criação de universidades no Brasil, no entanto, para Luis Antonio Cunha, em seu livro *A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas* (2007) rechaça a questão de tentativas ou “lutas” para a criação do Ensino Superior como um esforço continuado de pessoas esclarecidas, e, sim, engajamento de lutas diferentes, com pessoas e grupos diferentes, em momentos distintos, que buscavam instituições diferentes que tinham em comum somente o nome universidade.



nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França”.

Esse cenário não se modificou significativamente com a vinda da corte real portuguesa para o Brasil em 1808, muito embora os comerciantes locais solicitassem e propusessem um investimento financeiro considerável ao Príncipe Regente Dom João VI para a instituição de uma universidade. Este, porém, limitou-se, por meio do Decreto de 18 de fevereiro de 1808, a criar o Curso Médico de Cirurgia na Bahia; a instituição no Hospital Militar do Rio de Janeiro de uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica; a instalação no Rio de Janeiro e na Bahia de dois centros médicos-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). (OLIVEN, 2002; MACHADO, 2007).

Na sequência, vários outros cursos e escolas profissionais vão sendo criados, sempre no eixo Rio de Janeiro – Bahia, dentre eles: os cursos de Medicina, ampliados em 1813; o curso de Agricultura, em 1812, na Bahia; a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em 1816; o de Química, em 1812, no Rio de Janeiro, e, em 1817, na Bahia; e, ainda, a abertura do curso de Desenho Industrial, na Bahia, em 1818. Destaca-se que todos esses cursos “se destinavam a suprir a deficiência absoluta de técnicos que satisfizessem às necessidades do meio brasileiro em transição para um tipo de vida mais urbana industrial e para uma melhor organização da economia agrícola do país”. (AZEVEDO, 1958, *apud* MACHADO, 2007, p. 203).

Com a proclamação da Independência em 1822, início do período Imperial (1822-1889), anunciam-se novas perspectivas para a área educacional, as quais foram influenciadas pelos ideais da Revolução Francesa, liderada por Napoleão Bonaparte, o qual difundiu o arcabouço jurídico-político da revolução burguesa “vitoriosa”, apresentando-se como um sistema nacional de educação visto sob os aspectos de graduação das escolas e de sua distribuição racional por todo o território. (MACHADO, 2007; CUNHA, 2007).

No Brasil, diante dessas modificações, edificava-se um aparelho administrativo similar ao da metrópole, com a ampliação do aparelho militar e desenvolvimento da produção agrícola e manufatureira. Houve nesse período a criação do Ministério de Negócios da Marinha e Ultramar, do Ministério de Negócios

Estrangeiros e da Guerra, do Arquivo Militar, da Superintendência da Polícia, dentre outros.

No que tange à educação escolar, destaca-se que, nesse período de transformação no Brasil, formou-se:

o núcleo de ensino superior sobre o qual veio a ser edificado o que existe até hoje, ligado à sua origem por ampliação e diferenciação. O ensino superior nasce com o Estado Nacional gerado por ele e para cumprir, predominantemente as funções próprias deste. (CUNHA, 2007, p. 71).

Nessa época, o Ensino Superior possuía poucas escolas isoladas, destinadas principalmente à formação de profissionais liberais na área do Direito. Piletti (1991) descreve que não existiam universidades, apenas escolas de nível superior isoladas, como, por exemplo, as Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e Salvador e, por fim, a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro.

Em 1834, é decretado o Ato Adicional à Constituição, que, segundo Machado (2007), delibera que o ensino elementar e o secundário passariam à atribuição das Províncias, enquanto o Ensino Superior permaneceria sob a orientação nacional, mas com o apoio do poder imperial, devido à importância assumida pelas escolas de profissões liberais no sistema de educação.

Em suma, o Ensino Superior surge de uma base estruturalmente clerical, permanece desse modo até a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em 1808, e, por fim, torna-se estatal até a proclamação da República, em 1889. Assim, Cunha (2007) enfatiza que durante todo o período imperial, a iniciativa de criação e manutenção dos estabelecimentos de ensino era estatal, bem como a sujeição do ministro do Império para a nomeação dos catedráticos<sup>8</sup>, a decretação dos currículos de todos os cursos e a nomeação dos respectivos diretores.

O mesmo autor ressalta que as diferentes posições político-ideológicas, embora tivessem em comum a defesa da liberdade do ensino, opunham-se à criação de uma universidade, haja vista que os liberais acreditavam que a criação de

---

<sup>8</sup> A cátedra era uma unidade operativa de ensino e pesquisa docente entregue a um professor, o qual dispunha de certos privilégios. Para Cunha (2007), os catedráticos adquiriram uma feição histórica, pois apresentavam o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de Ensino Superior, no entanto, subsistiu até 1968, quando foi extinto na organização do Ensino Superior, mediante a Lei nº 5.540/68.

uma universidade era essencial na área educacional, mas, em contrapartida, os positivistas eram desfavoráveis a tal ideia, com a justificativa de que essas instituições seriam contrárias à liberdade de ensino que defendiam, por estarem sob o controle direto do imperador e predomínio das doutrinas católicas.

Em 1889, a República proclamada, um golpe de Estado, resultado de um conluio que envolveu liberais, positivistas e monarquistas. Desse conflito, originou-se a Constituição de 1891, vindo o federalismo tornar-se a principal orientação do novo regime político, uma vez que esse correspondia aos interesses da burguesia cafeeira, momento em que as províncias tornaram-se estados regidos por constituições próprias, governantes eleitos e forças policiais independentes. (CUNHA, 2007).

Na área educacional, para Cunha (2007), as consequências da ampliação e da diferenciação do novo regime fizeram com que houvesse um aumento da procura pela educação secundária e superior, uma vez que, além das famílias dos latifundiários possuírem maior prestígio no seio social, era uma estratégia preventiva de participação para minimizar possíveis situações de destituição social e econômica, já que, para os trabalhadores urbanos e colonos, era a possibilidade de terem melhores condições de vida.

Urge a necessidade das reformas educacionais, onde o governo federal buscou a equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário e superior ao Ginásio Nacional<sup>9</sup> e às faculdades. Perduraram inúmeras tentativas para estabelecer um plano geral de organização, como, por exemplo, a propagação de aulas avulsas e particulares por meio da criação de Liceus Provinciais, para a instrução secundária e oferta de cursos completos com a inclusão de todas as matérias necessárias aos exames preparatórios para os cursos superiores. (CUNHA, 2007).

Machado (2007) constatou na história da República a incapacidade do governo em organizar a educação popular e o Ensino Superior no país, gerados pela falta de referenciais teóricos e práticos para a organização do sistema, pela estruturação das escolas e formação dos professores, tornando-se evidente a dualidade da fragmentação da oferta do ensino: aulas avulsas e cursos

---

<sup>9</sup> Ginásio Estadual nada mais era que uma instituição de ensino criada e mantida pelo Estado, e que, ao se utilizar do currículo do Ginásio Nacional e se submetesse à fiscalização do governo federal, desfrutariam das mesmas prerrogativas dos alunos do Ginásio Nacional, ou seja, poderiam se inscrever em qualquer curso superior do país sem exigência de exames de estudos preparatórios.

profissionalizantes para as classes populares sem condições de ingresso no curso superior e, para a classe burguesa dominante, cursos superiores.

A primeira instituição de Ensino Superior que, explicitamente, se apresenta como “Universidade” foi fundada em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, na fase áurea da exploração da borracha na região, experiência essa que não prosperou, restando apenas uma faculdade, a de Direito, hoje integrante da Universidade Federal do Amazonas.

A partir de 1911, com a política de “desoficialização do ensino”, proposta pela Reforma Rivadávia Corrêa<sup>10</sup>, a qual pretendia transferir para os governos estaduais e para as associações particulares os estabelecimentos de Ensino Superior, bem como abolir os privilégios dos diplomas acadêmicos, Cunha (2000) e Fávero (2006) destacam deste período a possibilidade para a criação de novas universidades, como a de São Paulo (1911), em Curitiba (1912), mais conhecidas como instituições livres, por não serem dependentes do Estado.

Há uma discussão intensa acerca da primeira universidade do Brasil, e assim, é possível encontrar na literatura a indicação de que a Universidade de Manaus seria a primeira. Destaca-se que esta universidade teve sua origem na Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas em meados de 11 de janeiro de 1909, no entanto, nos “Archivos da Universidade de Manaos”, datados de 1914 e publicados em 1989, relatam que devido a crise da borracha, a universidade teve seus cursos desativados, com excessão do curso de Direito. (UFPR, 2014).

Em 18 de março de 1915, foi promulgado o Decreto nº 11.530, conhecido também como a Reforma Carlos Maximiliano, a qual reorganizou o ensino secundário e superior de todo o país, com o objetivo de corrigir as distorções do decreto da Reforma Rivadávia Corrêa.

Este decreto determinou que as instituições de ensino superior fossem niveladas a estabelecimentos oficiais, com cinco anos de funcionamento e em localidade com população superior a 100 mil habitantes, assim, mediante a necessidade de cumprimento destas exigências, a Universidade de São Paulo,

---

<sup>10</sup> Esta reforma foi promulgada pelo Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, conhecida também como “Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental”, a qual adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de Ensino Superior. Pela Lei, o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada.

também citada na literatura como a primeira universidade, foi fechada em 1917. (UFPR, 2014).

Por fim, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) é reconhecida como uma primeira universidade, no que diz respeito à condição de ser a mais antiga devido à continuidade do funcionamento de todos os seus cursos. (UFPR, 2014).

O autor Wachowicz (2006) em seu livro intitulado “Universidade do Mate: História da UFPR” relata que o Estado do Paraná apresentava uma economia em desenvolvimento com base na extração da erva-mate, assim, a criação da Universidade com inúmeros cursos viria em uma oportunidade muito boa para o Paraná. Destaca ainda, este mesmo autor, que na abertura da sessão solene para criação da universidade, o Dr. Vítor Ferreira do Amaral relatou que “dia 19 de dezembro representava a emancipação política do Estado, devia também simbolizar a sua emancipação intelectual”. (WACHOWICZ, 2006, p. 58)

Hoje, a UFPR é

Símbolo maior da intelectualidade paranaense, a Universidade demonstra sua importância e excelência através dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, que são norteados pelo princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. A função social da universidade é valorizada justamente através desse tripé, pois todo ensino, pesquisa e atividade de extensão deve devolver a esta comunidade, em forma de conhecimento, tecnologia e cultura, os recursos públicos que a permitem existir enquanto Instituição Federal de Ensino Superior. (UFPR, 2014).

Dez anos depois da Reforma Carlos Maximiliano, em 1925, houve nova reforma instituída pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, intitulada como Rocha Vaz, então presidente do Conselho Superior de Ensino, que tentou romper com a ideia dos preparatórios ou parcelados, deixando, como única opção educativa, o modo de ensino seriado e, ainda, forçando a continuidade e a articulação dos estudos obrigatórios.

Cabe ressaltar que, em 1920, pode-se dizer que foi criada a primeira instituição de Ensino Superior, que manteve de modo duradouro a condição de Universidade, a do Rio de Janeiro, a qual se originou da fusão das faculdades federais de Medicina, Engenharia e de uma faculdade de Direito.

A década de 20 foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras, como, por exemplo, o Movimento dos 18 do Forte, a Semana de Arte Moderna e a fundação do Partido Comunista,

todos no ano de 1922, seguidos da Revolta Tenentista em 1924 e a Coluna Prestes, abrangendo o período de 1924 a 1927. No que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927; a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928; e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, também em 1928.

Nessa trajetória histórica, Durham (2005) ressalta que o movimento de modernização do Ensino Superior no Brasil, o qual recomendava a substituição das escolas conhecidas como autônomas por universidades, deveria ter como proposta inicial o desenvolvimento de ciências básicas e pesquisas.

O período compreendido entre a Primeira e a Segunda República ficou marcado pelo estabelecimento de um formato legal que orientava as novas universidades, a partir do qual deveriam ser geradas. Segundo Trigueiro (2003), houve a formação da rede de universidades federais, a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país.

O clima dessa década propiciou a tomada do poder por Getúlio Vargas, candidato derrotado nas eleições por Julio Prestes, em 1930, culminando em novo período para a história do Brasil, denominado como a “Era Vargas”, a qual foi ultimada em 1945, quando ocorreu o golpe militar. Nesses 15 (quinze) anos de liderança, constatou que:

Vargas foi chefe do Governo Provisório, garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército (1930-34); depois, presidente eleito pelo Congresso Nacional (1934-37); e, por último, ditador sustentado pelo Exército depois do golpe de Estado que instituiu o Estado Novo (1937-45). Nos primeiros cinco anos da era de Vargas, desenvolveram-se no Brasil duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal. (CUNHA, 2007, p. 163).

O mesmo autor observa que a economia anterior a Revolução de 1930 desenvolveu-se de forma unificada ao capitalismo, com exportação de alimentos e matéria-prima, bem como importação de bens industrializados e combustíveis, que,

imediatamente, foram substituídos pela importação de manufaturados locais devido às incongruências originadas pelo próprio desenvolvimento.

Posterior a esse período, a característica tipicamente agrária do país e as correlações de forças políticas vão sofrer mudanças com a intervenção direta do Estado na economia, por meio da industrialização, ocasionando, assim, transformações no campo político e, conseqüentemente, repercussões na organização escolar brasileira. Vários fatores contribuíram para o surgimento de duas políticas educacionais opostas, a liberal e autoritária, a saber: redução de poder das oligarquias; domínio da classe trabalhadora pela nova política; aumento do poder da burguesia industrial; centralização do aparelho do Estado; repressão às expressões políticas da sociedade civil e a montagem de um regime autoritário. (CUNHA, 2007).

A política educacional autoritária prevalecia na esfera do poder central do Estado Novo, com influência de doutrinas fascistas e parafascistas, que, segundo Cunha (2007), apresentavam como objetivo a prevenção de contendas à ordem social, pelos trabalhadores e departamentos do próprio aparelho do Estado.

Já a política educacional liberal nasce ainda na República, no entanto, não implicou um programa definido, bem como não alcançou um desenvolvimento homogêneo. Possuía como pano de fundo um liberalismo elitista que, aos poucos, cedeu ao igualitário, que, de fato, iria ao encontro dos interesses das classes trabalhadoras e das camadas médias. (CUNHA, 2007). Destaca-se que, nessa época, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), oriunda da entidade do Conselho Nacional dos Estudantes, “como uma tentativa de cooptação de estudantes opositores do autoritarismo pelo Estado, interessados no controle de mecanismos corporativos”. (CUNHA, 2007, p. 206). No entanto, esta se organizou de forma a conquistar um espaço político, por manter desde a sua formação orientações democráticas.

Trigueiro (2003) destaca que, no início de 1930, o Brasil dispunha apenas de duas universidades: em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, e, até 1945, contava-se com unicamente cinco instituições universitárias. Isso fez com que o Governo Federal institísse normas regulatórias referentes à instalação de universidades nos estados, as quais gozariam de autonomia administrativa, econômica e didática, mas teriam a fiscalização do Departamento Nacional de Ensino. Na realidade, as normas estabeleceram limites para a criação de instituições privadas, exigindo-se dos

governos estaduais uma lei que criasse esse tipo de estabelecimento de ensino e que estivesse credenciado ao Ministério da Educação.

Todas essas alterações foram reguladas em 1961 pela primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB): Lei nº 4.024/61, que estabeleceu mecanismos de controle da expansão do Ensino Superior, atendendo aos anseios dos setores privatistas e conservadores, os quais legitimaram e ampliaram o sistema existente.

De acordo com as primeiras estatísticas sobre a educação, o setor privado abrangia 64,4% dos estabelecimentos e 47,7% das matrículas do Ensino Superior, o que foi contrabalanceado a partir da década de 60 pela criação das universidades estaduais e pela federalização das universidades com anexação das instituições privadas. (TEIXEIRA, 1969, *apud* MARTINS, 2002).

No período de 1960, um fato marcante no Brasil foi a deposição do presidente em exercício João Goulart e a tomada do poder pelos militares, os quais permaneceram no poder por longos 20 anos. A política econômica estava centrada para a produção de bens de consumo duráveis, favorecendo, portanto, as empresas nacionais e internacionais e, desse modo, a ditadura, segundo Nogueira (2004, p. 17), “nunca freou nem bloqueou o desenvolvimento capitalista do país e a modernização da sociedade [...]. Expandiu suas forças produtivas, estatizou-se como nunca dantes, internacionalizou sua economia, dinamizou sua cultura e se industrializou”.

A partir de 1964, no campo educacional, as ações iniciadas na década de 50 pelo movimento estudantil desabrocharam no que ficou conhecida como a “Reforma Universitária de 1968”, promulgada pela Lei nº 5.540/68, que, segundo Trigueiro (2003), tratava-se de um conjunto normativo inédito para a estruturação e o funcionamento das universidades e demais instituições de Ensino Superior, que passou a requerer padrões novos de regulação acadêmica e administrativa, o qual associava o ensino à pesquisa e deliberava regras próprias para a carreira docente, para o acesso do aluno a esse nível da educação e organização dos currículos.

Vários fatores contribuíram para a reforma, segundo Canuto (1987), destacam-se a crescente demanda pela educação em virtude do desenvolvimento econômico; a necessidade de ascensão de classe social das camadas médias por conta dos processos de urbanização e industrialização; além da insatisfação



docente e social pelo número de vagas disponibilizadas pelo Ensino Superior público.

Não há como não citar a revogação dos Acordos MEC/USAID<sup>11</sup>, e da Lei Suplicy (Lei nº 4. 464, de 9.11.1964), pela qual a UNE foi substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes no período de abril de 1964 a 1967, e o relatório de Atcon<sup>12</sup>, como iniciativas para a estruturação do Ensino Superior, embora com contestações pela intervenção direta de mecanismos estrangeiros na educação brasileira.

Esse cenário de intenso desenvolvimento econômico, o qual ficou conhecido como “milagre brasileiro”, além de trazer avanços em diversas áreas do país, trouxe também miséria e tensão social, ou seja, segundo Nogueira (2004, p. 19), “o ciclo expansivo dos anos 1968-1973 não teve como se sustentar e jogou o país numa grave crise de caráter recessivo”, fazendo com que o bloco de sustentação do regime se fracionasse, o que gerou desapontamento das classes médias e operárias. Dessa forma, houve articulação da sociedade, a qual ampliou sua base social e trouxe novos olhares, despertando uma fase de tensão e turbulência em busca de democracia.

O período inicial da década de 70, que seria o da implantação da Reforma, apresentou uma expansão quantitativa acelerada de instituições privadas, devido ao amplo desenvolvimento econômico que beneficiou a classe média brasileira. Foi acompanhada de forte controle governamental direto, principalmente administrativo e financeiro sobre as instituições federais, o qual enfatizou a necessidade de uma modernização administrativa e impôs os modelos estruturais acadêmicos definidos no texto da lei, pois isso exigiria aumento significativo nos recursos federais e orçamentários dedicados à educação. (HAGE-SOBRINHO, 1981 *apud* CAVALCANTE, 2000).

---

<sup>11</sup> Convênio entre o Ministério da Educação (MEC) com a instituição estrangeira, denominado de “Acordo de Consultoria para Educação Secundária e Industrial (USAID)”, com a finalidade de ajuda técnica. No que tange ao Ensino Superior, em 1966, ofertou um programa de bolsas de estudos para brasileiros nos EUA, com os seguintes atributos: constituição de equipe de planejamento formada por assessores norte-americanos e técnicos em planejamento educacional; fixação de tipos de currículo, métodos didáticos, programas de pesquisa, serviço de orientação e formação do estudante; fixação dos tipos de estrutura, de organização e de procedimentos administrativos (eficiência). (CANUTO, 1987).

<sup>12</sup> Anteprojeto de concentração política norte-americana na América Latina na reorganização Universitária e a sua Integração Econômica, denominado de Relatório de Atcon. Teve por finalidade desenvolver uma filosofia educacional para o continente; transformar a universidade estatal numa fundação privada; eliminar a interferência estudantil na administração e colocar o Ensino Superior em bases rentáveis. (CANUTO, 1987).

Martins (2002) salienta que a opção do setor público por universidades que aliassem o ensino à pesquisa, conforme determinação da LDB de 1961, trouxe como consequência a elevação dos custos do ensino público, que restringiu sua capacidade de expansão e possibilitou a abertura de espaço para o setor privado atender a demanda de Ensino Superior não absorvida pelo Estado.

De acordo com Adrião (2006), a década de 80 foi marcada pela reorganização dos movimentos sociais em favor da democratização em defesa da descentralização político-administrativo do Estado, mas, segundo Ometto, Furtuoso e Silva (1995), também ficou conhecido como a “década da crise”, devido à mudança do movimento de crescimento, cujas origens estavam, primeiramente, no endividamento externo, fato que, posteriormente, repercutiu no desajuste da economia interna brasileira.

Quanto à educação superior, a partir de 1980, Martins (2002) observou uma redução progressiva da demanda para o Ensino Superior, em decorrência da retenção e evasão de alunos do 2º grau (atual Ensino Médio), inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial, fatos relacionados à crise econômica e associada à transição política que culminou com a Constituição de 1988.

Na década de 90, Nogueira (2004, p. 38-39) destaca que a ideia de reforma do Estado alcançou grandes discussões, “consolidando e organizando institucionalmente seu compromisso com o regime democrático [...] por meio de um ciclo reformador, voltado para a dimensão fiscal, financeira e patrimonial do Estado”. Não houve a efetivação de um sistema político democrático e, segundo o mesmo autor,

a democracia permaneceu de modo mais formal do que substantiva, cortada pela ineficiência, carente de vínculos sociais e de instituições socialmente sedimentadas. Configurado pelo reformismo predominante, o sistema político evoluiu como uma democracia sem sociedade e sem Estado: não teve como dar origem a nenhum dinamismo superior com o qual pudessem ser alteradas as estruturas de poder, as práticas políticas e as escolhas governamentais. (NOGUEIRA, 2004, p. 39).

Para Cavalcante (2000), a redemocratização retomou a expansão do Ensino Superior, como expressão das necessidades políticas e econômicas do desenvolvimento nacional e das demandas sociais por canais de promoção, ficando na incumbência do governo desenvolver mecanismos de acompanhamento que

garantam as condições mínimas de qualidade das novas instituições e dos respectivos cursos.

No governo Fernando Collor de Mello, de acordo com Zainko (2008, p. 18), “a concepção de avaliação da educação superior pautou-se em uma ação centralizadora, autoritária e controladora por parte do Estado em relação às instituições de educação superior”. Após o impeachment, atendendo a uma solicitação da comunidade acadêmica, a mesma autora destaca que, em 1993, no governo Itamar Franco, “é criada a Comissão Nacional de Avaliação, com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras”.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), período compreendido entre 1995-1998 e 1999-2002, em virtude dos dois mandatos, é criado o Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MaRE), que possuía como finalidade orientar a reforma por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE)<sup>13</sup>, que, segundo Nogueira (2004, p. 204), apresentava por defesa “a mudança de uma administração pública e ineficiente para uma de natureza gerencial, focada em obtenção de resultados, no atendimento dos interesses dos cidadãos e na focalização do incentivo à criatividade e à inovação”.

O PDRAE, conforme cita o mesmo autor, incluía como estratégias a definição de objetivos a serem alcançados; a garantia de autonomia do gestor na administração; o controle de resultados e, por fim, a inserção de mecanismos de competição no próprio espaço interior do Estado, entretanto, esse último item influenciou diretamente na área educacional, em especial no que diz respeito ao campo da avaliação educacional.

O mesmo autor destaca que, no governo FHC, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) delineou uma estratégia parcial de enfrentamento para a área educacional, inclusive com redução do investimento na área educacional superior gratuita, bem como o repasse da responsabilidade para o setor privado e sociedade. Segundo Cunha (2003), o presidente apresentou um projeto de LDB com base nos dispositivos da Constituição que diziam respeito à educação, investiu em uma lei

---

<sup>13</sup> O PDRAE tinha por bases filosóficas as políticas neoliberais e suas conexões com o mundo mais globalizado. Tal pensamento nasce como uma medida na década de 1940 contra as teses Keynesianas e ao ideário do Estado de bem-estar social. No entanto, na década de 1980, essas políticas foram apresentadas aos países em desenvolvimento como um meio único para a entrada na modernidade. (NOGUEIRA, 2004).

geral para o Ensino Superior, traçando diretrizes e bases que não continham todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional.

Na metade da década de 90, durante o governo de FHC, deu-se início a um processo gradual de implantação de um sistema de avaliação do Ensino Superior. O referido processo teve início em 1995, com a Lei 9.131/95, que, por sua vez, estabeleceu o Exame Nacional de Cursos (ENC), o qual ficou popularmente conhecido como Provão, e que, mesmo tendo grande aceitação pela sociedade, segundo Verhine, Dantas e Soares (2006), sofreu várias críticas de membros da comunidade acadêmica e especialistas em avaliação.

A partir da posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, período compreendido entre 2003-2010, muitas iniciativas no campo da educação superior foram tomadas, sendo elas:

a retomada do diálogo entre as diferentes esferas da comunidade acadêmica e representantes do governo; a recuperação do orçamento dos Institutos Federais de Educação Superior (IFES); contratação de mais professores; incentivo à expansão da educação superior pública federal, e, constituição de um sistema de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). (NOGUEIRA, 2004, p. 212).

Cunha, Souza e Silva (2011) destacam que os esforços empreendidos na reforma do aparato do Estado brasileiro influenciaram diretamente a educação superior e as ações implementadas no governo FHC continuaram a surtir efeito dos seus desdobramentos no governo Lula, mas mantiveram um eixo central, sendo este representado pelos interesses do setor público e privado, os quais foram intensificados nas últimas quatro décadas, porém, não superaram as problemáticas crônicas da sua configuração.

Neves e Pronko (2010) ressaltam que a força de convencimento do ideário neoliberal contribuiu para a remoção da agenda político-científica sobre as explicações da dinâmica social baseadas em análises macroestruturais, empoderando o ideário da desobrigação do Estado pelas questões sociais.

Em relação ao Estado, as mesmas autoras descrevem que “as ideias que proliferaram foram as de oposição entre Estado e sociedade civil, pela identificação do Estado com a pura negatividade reguladora e burocrática frente à pura positividade contida na sociedade civil como reino da liberdade”. (NEVES; PRONKO, 2010, p. 105).

É interessante constatar que, no capitalismo neoliberal, o Estado se isenta do cumprimento direto das políticas públicas, uma vez que o Estado produtor (responsável pelo aumento da força de trabalho) se transforma em Estado gestor da reprodução ampliada do capital e do trabalho. No entanto, assevera a sua presença de forma indireta, por meio da direção e gestão das parcerias, na fração de sua política econômica. (NEVES; PRONKO, 2010).

Quanto ao Estado brasileiro, diante desse processo de expansão do Ensino Superior nas últimas duas décadas, Cunha, Souza e Silva (2011) evidenciam que o mesmo teve um papel essencial no controle e gestão de políticas para o setor, por meio de mecanismos de financiamento e avaliação.

Em contrapartida, Neves (2002) menciona que o Estado não conseguiu garantir à população pleno acesso ao Ensino Superior, conforme o aspecto legal da Constituição Federal que, em seu art. 5º, o qual descreve os direitos e garantias fundamentais do cidadão, preconiza que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Nesse cenário, segundo dados do resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2011 (BRASIL, 2013), pode-se afirmar que o acesso ao Ensino Superior ainda é restrito e não atende à demanda, principalmente na faixa etária de 18 a 24 anos, pois a taxa de escolarização líquida foi de 14,6% da população matriculada em algum curso de graduação. Além disso, 73,7% das matrículas estão no setor privado, enquanto apenas 23,3% estão em IES públicas (15,3% federais, 9,2% estaduais e 1,8% municipais). Com relação ao turno, 73,2% das matrículas do setor privado são registradas no turno noturno, enquanto no setor público apresenta um percentual de 26,8% para o mesmo turno.

Esse resumo técnico assinala, ainda, que esses dados destacam o caráter desafiador do salto projetado pela Meta 12, constante do relatório substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/2010, relativo ao novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2012), em tramitação no Congresso Nacional. A Meta 12 define a elevação da taxa de escolarização bruta para 50% e da taxa de escolarização líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. (BRASIL, 2013).

Atualmente, os sistemas de Ensino Superior no Brasil são organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal (art. 211, § 1º

a 4º): à União cabe a organização do sistema de ensino federal e dos Territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, a função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade, mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Nos últimos anos, estados e municípios passaram a atuar, também, no nível superior. (NEVES, 2002).

Quanto à natureza administrativa, o Ensino Superior está organizado em instituições públicas ou privadas, sendo que as instituições públicas podem ser federais, estaduais ou municipais. Já as instituições privadas, a diferenciação ocorre no que tange ao seu aspecto formal, ou seja, podendo ser particular no seu sentido estrito, filantrópica, confessional ou comunitária.

Segundo o Censo da Educação Superior, realizado em 2011, com a participação de 2.365 IES, foi possível constatar que, desse conjunto, 84,7% são faculdades, 8% são universidades, 5,6% são centros universitários e 1,7% representam a soma de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e de centros federais de educação tecnológica (CEFETS). (BRASIL, 2013).

A Educação Superior, de acordo com o artigo 43 da Lei nº 9.394/96, tem como finalidades:

- I. Estimular a criação cultural e desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

De modo geral, as Instituições de Ensino Superior (IES) são, inicialmente,

classificadas pela Lei 9.394, nos artigos 16 e 20, e, posteriormente, por alguns decretos que a complementam nesse particular assunto. Em seus artigos 16 e 20, verifica-se o seguinte texto na citada Lei:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por um ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem características dos incisos abaixo;
- II - comunitárias assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996).

Para efeito de conceituação, conforme o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, art. 8º, as Universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda ao que dispõe os artigos 52, 53 e 54 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; são pluricurriculares que, além de atenderem aos requisitos acadêmicos e os de infraestrutura, devem, necessariamente, realizar as três atividades: ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2001).

As atividades devem contemplar programas de mestrado ou doutorado em funcionamento regular e avaliados positivamente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As Universidades podem ser criadas somente por credenciamento de instituições de ensino superiores já credenciadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada; poderão criar cursos superiores em diferentes municípios, desde que na mesma unidade da federação. (BRASIL, 2001).

Os Centros Universitários são instituições de Ensino Superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico. Estes, assim como as universidades, têm autonomia para

criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior; gozam da autonomia universitária, nos termos do parágrafo 2º do artigo 54 da LDB, observados os limites definidos no plano de desenvolvimento da Instituição, aprovado quando do seu credenciamento e credenciamento. Os Centros Universitários são criados somente por credenciamento de instituições de ensino superiores já credenciadas e em funcionamento regular (BRASIL, 2001).

Outro tipo de instituição consiste nas Faculdades Integradas que são definidas como instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado, dependendo de autorização do poder executivo. Compreendem vários cursos, os quais se pautam por um único estatuto e regulamento jurídico, possuindo conselhos superiores e diretorias acadêmicas e administrativas, que governam o conjunto das faculdades. Tais faculdades não são necessariamente pluricurriculares, nem precisam obrigatoriamente desenvolver a pesquisa e a extensão, nos termos das universidades. (BRASIL, 2001).

Finalmente, têm-se os chamados estabelecimentos Isolados, instituições de Ensino Superior que desenvolvem um ou mais cursos e apresentam estatutos próprios e distintos para cada curso. (BRASIL, 2001).

Nessa configuração atual das instituições de ensino, a educação superior enfrenta novos desafios e demandas que, segundo Dias Sobrinho (2003b, p. 162), “exigem respostas difíceis e complexas, que não pode deixar de dar, porém, para as quais não está de todo bem preparada”. O mesmo autor destaca como desafio a expansão quantitativa de matrículas e instituições de Ensino Superior; a crise do financiamento que propiciou a abertura dos processos de privatização; a diversificação profissional em virtude das exigências diferenciadas; e, por fim, a internacionalização, que vem adquirindo elementos de mercadorização globalizada.

Outra demanda inquietante que permeia outros países para além do Brasil, para o teórico acima citado, é a questão da qualidade, pois o crescimento acelerado do Ensino Superior, por meio da expansão quantitativa das instituições, está atrelado a uma tendência de baixa qualidade do ensino ofertado, sendo este o ponto crucial para os Estados e sistemas de avaliação da educação superior, haja vista a necessidade de conciliação da ampliação do acesso *versus* a formação em curto espaço de tempo, como lógica do mercado.



Nesse sentido, o próximo subcapítulo apresenta a conceituação da política educacional como componente da política pública e social, assim como a trajetória histórica das propostas de avaliação do Ensino Superior.

### 3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para melhor compreender o conceito de políticas educacionais, objeto de estudo deste subcapítulo, faz-se necessária a compreensão da definição de políticas públicas, uma vez que esta pode ser definida de inúmeras formas.

Atualmente, autores como Dias e Matos (2012), Silva e Bassi (2012) e Muller e Surel (2002), relatam que há um problema terminológico no que tange ao conceito de políticas, o que implica diretamente no modo como se define políticas públicas, no entanto, ambos os termos estão relacionados diretamente com poder social.

Ao realizar uma busca literária sobre as procedências da definição do termo política, encontra-se que sua origem é proveniente dos antigos gregos, no século IV a. C., por meio da obra de Aristóteles, intitulada *Política*. Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1993, p. 954), o conceito contido nesse livro sobre a conceituação de política diz respeito a “tudo que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social”. Em outras palavras, Bobbio (2000, p.160) retrata o conceito de política como algo que “é habitualmente empregado para indicar atividade ou conjunto de atividades que tem, de algum modo, como o termo de referência a *polis*, isto é, o Estado”.

Para Lahera (2004, p. 7), “[...] a política é um conceito amplo, relacionado com o poder de modo geral, as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos públicos”.

Na língua inglesa, não há confrontos sobre o caráter polissêmico da terminologia política, pois os autores distinguem claramente três termos para essa palavra. Segundo Dias (2008, p. 45), a esfera da política (*polity*) “se refere à política como sistema político, estrutura onde interagem vários elementos e funções do poder”; já para Dias e Matos (2012, p. 2) a atividade política (*politics*) é conceituada como “conjunto de interações que definem múltiplas estratégias entre atores para

melhorar seu rendimento e alcançar certos objetivos [...] política entendida como a construção do consenso e luta pelo poder”; e, finalmente, a ação do governo (*policy* cujo plural é *policies*) é definida como “atividade social que se propõe a segurar [...] a segurança externa e a solidariedade interna de um território específico, garantindo ordem e providenciando ações que visam atender às necessidades da sociedade”.

Muller e Surel (2002) destacam que estudar a ‘ação pública’ ou ‘políticas públicas’ é estabelecer-se no quadro das ações públicas, ou seja, das *policies*, pois, conforme Souza (2007, p. 13), a política contida nos estudos das políticas públicas é “justamente a atividade que busca, pela concentração institucional do poder, sanar conflitos e estabilizar a sociedade pela ação da autoridade; é o processo de construção de uma ordem”, com o desígnio de conciliar diferentes interesses dentro de uma participação de poder, uma vez que a política também é assinada por Dias e Matos (2012, p. 3) como um “conjunto de procedimentos que expressam relações de poder”.

Rodrigues (2010) relata que os estudos das políticas públicas tiveram sua origem na Europa e Estados Unidos da América em meados do século XX, e tinham por finalidade, no continente europeu, analisar e explicar o papel do Estado, bem como as suas organizações; já para o caso norte-americano, a ênfase se deu na ação dos governos.

No Brasil, os estudos foram introduzidos no início dos anos 80, em decorrência dos questionamentos levantados quanto às funções do Estado e da intervenção na economia devido às crises, pelo modo de acumulação capitalista, estando, atualmente, inseridas na área de conhecimentos da Ciência Política.

Dessa forma, políticas públicas podem ser definidas segundo Mead (1995 *apud* Souza, 2006, p. 24) como “um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz das grandes questões públicas”. Para o autor Peters (1986 *apud* Souza, 2006, p. 24) a política pública é a “soma de atividades dos governos, que interagem diretamente ou por meio de delegação, e influenciam a vida dos cidadãos”. Já Dye (1984 *apud* Souza, 2006, p. 24) determina de forma um tanto simples, como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. O autor Laswell (1958 *apud* Souza, 2006, p. 24) defende que políticas públicas implicam em “quem ganha o quê, por que e que diferença faz”.

Destarte, é inevitável, ao adentrar a essa temática, a compreensão sobre as conceituações e correlações entre Estado, governo e políticas públicas. Faz-se

necessário entender o que é o Estado, que, segundo Silva e Bassi (2012), consiste em

uma organização política, administrativa e jurídica que se constitui como a existência de um povo em um território fixo e submetido a uma soberania. Essa organização se estabelece essencialmente pelas características comuns desse povo nesse território, que se organiza para formar uma sociedade e expressa pela orientação conjunta do Estado para manter o poder político soberano. O Estado é permanente neste processo, mas se estrutura a partir de governos, que são transitórios e fazem gestão da coisa pública, pela qual se estabelece o poder soberano do Estado. Essa relação é fundamental em qualquer sociedade moderna e orienta a relação entre a sociedade, seus governantes e a própria soberania do Estado. (SILVA; BASSI, 2012, p. 16).

De acordo com Dias e Matos (2012), a origem da denominação de Estado surgiu em meados do século XVI, sendo consolidado por meio do absolutismo, onde o poder real se estabeleceu sobre outros poderes, tendo exclusivamente o rei como soberano absoluto. Posteriormente, tal conformação é alterada no final do século XVIII, passando de Estado Moderno para Estado-Nação, onde o povo é o soberano devido à influência dos ideais da Revolução Francesa, o qual é mantido até os dias atuais com distintos formatos. Já o governo, para esse mesmo autor, “deve representar e atender os anseios do Estado, pensando estrategicamente e agindo de modo planejado para o bem público” (2012, p. 17), ou seja, a operacionalização das ações empreendidas para a finalidade ora citadas ocorrerem por meio das políticas públicas.

No entendimento de Bresser-Pereira (2010, p. 5), essas ações são organizadas em cúpulas de atuação dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo, pois, “além de ser o processo de governar, o governo é o grupo dirigente do Estado”. No entanto, ressalta-se que outros organismos, tais como Organizações Não Governamentais (ONGs), empresas, associações e instituições privadas podem participar na formulação e no desenvolvimento de políticas públicas, como agentes.

Ao considerar os entendimentos acima, de Estado e governo, é possível ampliar o teor e a definição de políticas públicas, haja vista os encargos e complexidades dessa trama,

[...] quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral, e, portanto, mais abstrato isto significa ter presente a estrutura de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo tecido social e que têm o Estado o *locus* de sua condensação [...] Em um plano mais concreto o conceito de

políticas públicas implica considerar recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Para melhor entender as ações do governo por meio da política pública, é possível agrupá-las por tipologias, como, por exemplo, a Política Social, que, por sua vez, engloba áreas como saúde, educação, habitação e previdência social; já a Política Macroeconômica abarca a área fiscal, monetária, cambial e industrial; à Política Administrativa, cabem os setores da democracia, descentralização e participação social; e, por fim, a Política Setorial fica atrelada à esfera do meio ambiente, cultura, agrária e direitos humanos.

Na área educacional, foco dessa pesquisa, a definição de políticas educacionais, assim como na política pública, também assume diversas conotações,

A Política Educacional (assim em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora em plural e em minúsculas) são múltiplas e diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional, e por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver as questões educacionais. (PEDRO; PUIG, 1998 *apud* VIEIRA, 2009, p. 22).

Refletir sobre as políticas educacionais na conjuntura das políticas públicas é condição essencial, pois, ao se investigar esse campo, Gisi (2003, p. 93) constata que “as transformações econômicas, o modo de acumulação flexível, a reestruturação produtiva provocaram mudanças significativas no mundo do trabalho, e passaram a repercutir fortemente na definição das políticas educacionais”.

Sendo assim, as políticas educacionais estão inseridas na política social, própria das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, cuja finalidade é o atendimento das necessidades sociais básicas de uma população e, portanto, uma política pública, pois

[...] A política educacional definida como *policy* - programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressa na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na nossa sociedade [...]. (AZEVEDO, 2004, p. 8).

Diante do cenário global, no que tange à política educacional, ressalta-se que vários países apresentam as mais diversas formas de políticas avaliativas do Ensino Superior, dentre os quais se destacam França, México, Chile, Argentina e Inglaterra, os quais, segundo Dias Sobrinho (2003a, p. 54), “influenciaram fortemente as reformas educacionais em países periféricos”.

O mesmo autor menciona que, na França, o governo estabeleceu vários objetivos que caracterizaram uma “competição regulada” entre as universidades, em que cada uma responde individualmente pelas suas decisões, o que interfere diretamente no alcance do grau de autonomia de cada instituição, uma vez que a Avaliação está guiada para as políticas de financiamento. A descrição feita no que Dias Sobrinho (2003a, p. 60) descreve como “deslocamento dos mecanismos de controle dos processos para os resultados”. Cita ainda a Finlândia, país que também mantém esse tipo de mecanismo, porém, enfatiza a importância da comparação e a competitividade entre as universidades e, de modo interno, dentro dos próprios setores.

No caso do Chile, ainda o mesmo autor relata que, em 1973, implantaram-se políticas de regulação e de privatização em todos os níveis de educação, por meio de uma política de distribuição baseada em uma Avaliação nacional, que atribuiu uma determinada pontuação aos estudantes que:

[...] pleiteiam ingresso na educação superior. Os mais bem classificados têm prioridade na escolha das instituições e dos cursos. Estes também são hierarquizados e recebem recursos de matrículas estudantis, em boa parte pagos pelo Estado, independente de sua natureza administrativa. O financiamento e a *acreditación* são os grandes organizadores da avaliação da educação superior chilena, e a avaliação é condição para uma instituição se beneficiar deles. [...] Uma acirrada competição entre estudantes, departamentos e universidades se instaurou no Chile após a implementação desse modelo de avaliação. A quantidade de recursos de uma universidade passou a depender de sua capacidade de receber os melhores alunos, que por sua vez, trariam os melhores resultados na avaliação, e de obter contratos e convênios. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 64-65).

Em relação ao México, o autor menciona que a avaliação leva em conta a produtividade em pesquisa, especialmente ao valor dado a publicações, sendo utilizada como um instrumento na concorrência por recursos financeiros. Destaca

que esse sistema tem sofrido ajustamentos aos padrões de qualidade ditados pelo Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA)<sup>14</sup> e países consorciados.

De forma similar, a Argentina elabora políticas públicas direcionadas à educação superior, também controlada rigorosamente pelo Estado por meio da *acreditación* e gestão financeira das universidades. (DIAS SOBRINHO, 2003a).

Polidori (2000) tece considerações sobre o modelo inglês de avaliação, o qual apresenta como característica principal o controle do sistema de avaliação pelo governo ou por entidade responsável pelo financiamento das instituições e a ligação direta entre os resultados da avaliação e o nível de financiamento atribuído às instituições. A autora destaca ainda que esse sistema é considerado negativo pelos demais países da União Européia, visto que o modelo é considerado penalizador para as instituições, uma vez que se utiliza dos indicadores de desempenho como base das avaliações.

No Brasil, Dias Sobrinho (2003b, p. 61-62) afirma que “a avaliação está no centro das agendas de transformações que se operam na educação superior e que estas também constituem uma pauta importante das reformas gerais do Estado”. As tentativas de regulamentar a avaliação estiveram presentes desde a criação das universidades em 1808, pois as transformações imperativas à época foram norteadas por dispositivos legais e situações avaliativas, com a intenção de trazer à discussão a concepção, a função e o modelo a ser instituído para a educação superior pelo Estado e sociedade. (CUNHA, 2007).

Segundo Sguissardi (1997, p. 46-47), é no final da década de 50 e início de 60, juntamente com a Reforma Universitária, que localizaram-se “as origens do atual processo de avaliação no Ensino Superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam”.

A década de 60, conforme retrata Dias Sobrinho (2003a), foi marcada com a explosão de um processo de aumento nas matrículas, fenômeno chamado de “massificação” em diversos países, que favoreceu a noção de que a educação

---

<sup>14</sup> O Acordo Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA) ou Área de Livre Comércio das Américas é um acordo comercial entre os Estados Unidos da América, Canadá e México, com a finalidade de reduzir as barreiras econômicas entre os três países, no sentido de caminhar para o livre comércio. Estabeleceu-se como objetivos: eliminar as barreiras alfandegárias entre os países-membros, no sentido de proporcionar uma área de livre comércio ao prazo de 15 anos; promover uma maior interação entre os países-membros; oferecer mecanismos que visem à garantia dos direitos de propriedade intelectual em cada país-membro; e diminuir a imigração clandestina do México para os EUA. (NAFTA. Disponível em: <http://www.naftanow.org/>. Acesso em 01/06/2014).

promoveria o desenvolvimento.

Fato que é explicado pela incorporação das teses desenvolvimentistas da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)<sup>15</sup> aos países subdesenvolvidos, que colocava o Estado como o agente impulsionador do projeto de industrialização (com funções de regulador da economia, produtor de mercadorias e serviços) e, portanto, necessitava da educação para alcançar esse fim.

Aliado a CEPAL, estava o Plano Atcon, que, segundo Fávero (1991; 2006), instituiu uma das primeiras avaliações do Ensino Superior no governo militar, o qual tinha por finalidade garantir a educação ao modelo capitalista aos arquétipos norte-americanos de racionalidade, eficiência e eficácia das instituições. Desse modo, o documento formulado por Rudolph Atcon a pedido da Diretoria do Ensino Superior (DES), do Ministério da Educação e Cultura, possuía em seu conteúdo várias recomendações que pressupunham, segundo Zandavalli (2009, p. 392), “processos avaliativos na medida em que busca controlar a utilização de recursos e gerar uma correspondência entre investimentos e resultados”.

A proposta era a de que as universidades brasileiras seguissem o modelo de eficiência de uma empresa privada na produção de ciência, tecnologia e mão de obra adequada, submetendo-se ao controle rigoroso do governo militar. Contudo, Dias Sobrinho (2003a) destaca que, em face à escassez de recursos e à priorização da acumulação capitalista, o regime militar abriu mão do sistema superior às iniciativas privadas. Evidência que levou, a partir de 1964, mediante as ações iniciadas na década de 50 pelo movimento estudantil, à “Reforma Universitária de 1968”, promulgada pela Lei 5.540/68, a qual, pontualmente, tratava de um conjunto normativo para a estruturação e o funcionamento das instituições de ensino superiores públicas ou privadas. (TRIGUEIRO, 2003).

Destaca-se a influência de organismos como a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) e do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) na Reforma Universitária, ambos com a concessão de créditos para financiar a educação no Brasil, pois, segundo Fávero (1991, p. 57),

---

<sup>15</sup> Comissões regionais da ONU que têm como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de uma determinada região, estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos. No Brasil, teve início com um acordo de colaboração entre a CEPAL e o BNDES, em outubro de 1952, quando foi criado o Grupo Misto de Estudos CEPAL/BNDES, que se propunha a avaliar o ritmo de crescimento do país e traçar programas de desenvolvimento, bem como realizar cursos de capacitação técnica.

"[...] a Educação é concebida como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional, beneficiando a longo prazo igualmente a todos".

Ainda é possível citar nessa mesma época a produção de dois relatórios: o da Meira Mattos e Grupo de Trabalho (GTRU) instituído pelo MEC, datados entre 1967 e 1968, respectivamente. O primeiro relatório foi elaborado por uma comissão especial, instituído pelo Decreto n° 62.024/67, liderada pelo general Meira Mattos, que tinha inúmeras atribuições, mas, de modo geral, segundo Fávero (1991, p. 41), apontavam para a disciplina do movimento estudantil, "pois, para os seus autores, tratava-se de uma manobra política com o intuito de infiltrar comunistas no Brasil, o que requeria a forma de repressão possível para anular as agitações e mobilizações dos estudantes".

Já o segundo relatório, instituído pelo Decreto n.º 62.937/68, que tinha por finalidade debruçar-se sobre as questões que geraram a crise na universidade e propor intervenções, no entendimento de Zandavalli (2009, p. 397), foi apenas uma "resposta do governo militar às pressões dos estudantes e professores universitários, que exigiam soluções aos problemas mais agudos da universidade [...]". No entanto, os trinta dias, prazo final para emissão do relatório, a comissão "apenas referendou as inovações propostas pelo governo Castelo Branco [...]. O GT preocupou-se apenas com a viabilização das medidas já definidas pelo governo militar". (FERNANDES, 1979, p. 207-208).

No que tange à avaliação, a mais antiga e duradoura experiência brasileira é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela Capes<sup>16</sup>. No entanto, a primeira proposta do MEC para a avaliação da educação superior no país foi em 1983, quando foi instituído o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), devido às iniciativas da Associação Nacional de Docentes (ANDES). Esse programa foi

criado pela Ministra da Educação e Cultura Ester de Figueiredo Ferraz, com apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e coordenado pela CAPES, foi elaborado por um Grupo de Trabalho composto, majoritariamente, de membros da comunidade universitária. (ALMEIDA JÚNIOR, 2004, p. 83)

---

<sup>16</sup> Fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.



Essencialmente esse programa tinha como intenção promover debates sobre a democratização da gestão, o acesso ao Ensino Superior pelos diversos segmentos da sociedade e as funções das universidades quanto à formação de profissionais, produção e disseminação de conhecimentos. (ALMEIDA JÚNIOR, 2004, POLIDORI; ARAÚJO; BARREYRO, 2006; INEP/MEC, 2009). Para tanto, utilizou levantamentos e análises de dados institucionais colhidos por meio de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores.

Apesar de sua importância, não foi possível encontrar de forma objetiva na literatura a sua extinção, somente em Zandavalli (2009, p. 404) foi encontrada a afirmação de que esse sistema “não se coadunava completamente às novas demandas do capital e não impingiu às suas propostas caráter meramente tecnocrático”, o que pode explicar o seu fim. Já Almeida Júnior (2004, p. 85) reforça a ausência de “[...] indicações técnicas e legais para a avaliação das instituições [...] e falta de apoio público do MEC para continuar se desenvolvendo. Dessa forma, esse programa foi desativado no ano posterior ao de sua criação e substituído em 1985 pela “Comissão de Notáveis”.

A partir da Nova República, em 1985, surgiu no MEC uma segunda proposta de avaliação da Educação Superior vinda da Comissão de Alto Nível e/ou Notáveis, criado por meio do Decreto nº 91.117, de 29 de março de 1985, pelo Presidente José Sarney, com o intuito de: “[...] oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior. Uma política que atenda às exigências do desenvolvimento do País e aos anseios democráticos de seu povo”. (MACIEL, 1985, p. 1).

Segundo Zandavalli (2009), esse grupo, formado por pesquisadores, professores universitários, empresários e representantes da igreja, elaboraram um documento final que continha três elementos centrais, a saber: a crise do Ensino Superior; os princípios da nova política; e propostas para a nova universidade. Inclusive em um dos seus treze itens de recomendações, encontrava-se a avaliação do desempenho na educação superior devido à ausência de criação de parâmetros e processos avaliativos, bem como princípios para uma nova política para uma nova universidade.

A entrega final desse relatório foi marcada pelo estabelecimento do Decreto nº 92.200, em 23 de dezembro de 1985, o qual instituiu o “Programa Nova Universidade”, com os seguintes desígnios:

Art. 1º - Fica instituído no âmbito do Ministério da Educação o Programa Nova Universidade, tendo, entre outros, os seguintes objetivos:

I - a melhoria da qualidade do ensino de graduação;

II - o revigoramento das atividades de extensão nas instituições de ensino superior;

III - o fortalecimento dos níveis de integração da universidade com a educação básica; e

**IV - a implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação das instituições de ensino superior.** (BRASIL, 1985, grifo nosso).

A literatura não traz informações sobre os resultados obtidos após a implantação desse decreto, o que permite inferir que

o programa ou não foi implantado ou não atingiu resultados significativos. Embora sem surtir efeito prático imediato, muitas das recomendações da Comissão foram oficializadas nos últimos anos e permanecem como práticas atuais nas universidades brasileiras, por exemplo: a eleição dos reitores, seguida de lista tríplice e nomeação pela presidência da República; a forma de escolha dos membros do Conselho Federal de Educação (CFE), atual Conselho Nacional de Educação, e a ampliação da representatividade de organismos sociais e de classe no referido Conselho; a busca da otimização dos recursos humanos e materiais das IES, via planejamento, e definição de unidades de custo. (ZANDEVALLI, 2009, p. 412).

Posteriormente, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) por meio da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, o qual utilizava-se de uma concepção regulatória e apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais: dos alunos, dos cursos e instituições. (POLIDORI; ARAÚJO; BARREYRO, 2006; INEP/MEC, 2009).

Nesse contexto, as instituições foram impelidas a cumprir um papel-chave no novo modelo econômico-social, pois, segundo Sguissardi (2006, p. 4), “todos têm interesse na qualidade da universidade, entre outras razões, porque a ciência-tecnologia tornou-se mercadoria-chave, ao lado do trabalho, da acumulação de capital”.

Na década de 80, algumas universidades iniciaram experiência de autoavaliação, criando um espaço de interlocução entre o MEC e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES).

De acordo com Polidori, Araújo, Barreyro (2006), o programa possuía como princípios: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, adesão

voluntária, legitimidade e continuidade do processo de avaliação, sendo dividido em quatro etapas sequenciais: diagnóstico, avaliação interna, avaliação externa e reavaliação interna. Essa proposta subsidiou a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993.

O PAIUB foi a terceira experiência de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no país. Sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, o PAIUB concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, estendia-se a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. (POLIDORI; ARAÚJO; BARREYRO, 2006; INEP/MEC, 2009).

Esse programa recebeu amplo apoio das universidades brasileiras que legitimou a cultura de avaliação, entretanto, seu compasso foi desacelerado em virtude da descontinuidade do apoio MEC desde o início do governo anterior, o qual direcionou para um processo avaliativo interno nas instituições, afetando negativamente o ritmo de desenvolvimento desse programa.

No ano de 1996, com a Lei nº 9.131/95 e da LDB (Lei nº 9.394/96), o Exame Nacional de Cursos (ENC) foi inserido nacionalmente com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade, com os seguintes mecanismos avaliativos: Questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. (POLIDORI; ARAÚJO; BARREYRO, 2006; INEP/MEC, 2009).

Uma das críticas acirradas ao ENC, segundo Zandavalli (2009, p. 431), diz respeito ao ranqueamento realizado na divulgação dos resultados, por meio da utilização da “Revista do Provão”, publicada pelo INEP/MEC, que pregava esse programa como “consolidado, gerador da melhoria da qualidade de ensino na educação superior”.

Oliveira, Fonseca e Amaral (2006) destacaram que o estudo produzido pela Comissão Especial de Avaliação indicava que o ENC era:

desvinculado de outros processos avaliativos, sendo que a divulgação de resultados se dava por via da mídia, enfatizando principalmente comparações entre as instituições. Na verdade, atendia-se mais à construção da reputação institucional do que à qualidade do ensino. Segundo o estudo, o Provão desconsiderava o trabalho e o

desenvolvimento institucional, assim como o perfil acadêmico do estudante, impedindo, assim, a aferição do valor agregado pela instituição aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes ao longo do tempo, considerando as peculiaridades regionais, locais e institucionais. (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p. 76).

Dessa forma, pode-se intitular a década de 90 de “década da avaliação”, pois foi nesse período que o ENC proposto pelo GERES ganhou realidade, recebendo o apelido de “Provão” ao aferir o conhecimento dos alunos formandos em cursos superiores nas mais diversas áreas do conhecimento. A avaliação, de acordo com Dias Sobrinho (2003a), como estratégia de governo de imposição e preservação de poder, se fortalece, principalmente com a adesão do governo brasileiro ao neoliberalismo, desde 1990, e ganha plena legalidade nos textos da nova LDB.

Em síntese, de todas essas experiências, é possível verificar que o PAIUB apresentava preocupação com o processo e com a missão da instituição na sociedade, ou seja, a globalidade institucional. Já o ENC preocupava-se com a produtividade e com a eficiência do curso, ou seja, o controle de resultados que levariam a qualidade de ensino que, conseqüentemente, seria igual à qualidade de seus alunos, denotando uma visão regulatória. (INEP/MEC, 2009).

Ao analisar as políticas públicas para a educação superior, em específico as políticas avaliativas no período de 1960 a 1990, Zandavalli (2009, p. 434) destaca que é visível a dependência do Estado brasileiro às proposições dos organismos multilaterais, fato que tornou-se agudo nos anos de 1990, “no que toca à busca da ‘modernização’ do Estado, redundando na adoção explícita de políticas neoliberais e a execução completa das proposições dos anos de 1960, para as instituições de educação superior”.

### 3.1.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

O delineamento dessa breve trajetória histórica tornou possível a identificação da influência dos programas anteriores na atual política educacional de avaliação, denominada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído em 2004 pela Lei 10.861/04. Segundo Weber (2010), ele é

regido pelos princípios de que a educação superior constitui direito social e dever do Estado e a formação e a produção do conhecimento são relevantes para o desenvolvimento conjunto da população e para o avanço da ciência.

Conforme o documento básico do SINAES na sua quinta edição de 2009, que serve de norte para composição desse texto, tal sistema de avaliação foi construído a partir do trabalho desenvolvido pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), que teve como ideias centrais a integração, a participação e a articulação, conceitos considerados fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade. (INEP/MEC, 2009).

Assim, todas as instituições, independentemente de suas formas organizacionais, dependência administrativa e natureza jurídica e, idealmente, todos os membros da comunidade educativa – professores, estudantes, funcionários, ex-alunos e outros grupos sociais concernidos, deveriam se envolver, juntamente com os representantes do governo, nos processos avaliativos, realizando ações coletivamente legitimadas. (INEP/MEC, 2009).

Esse sistema articula a dimensão da avaliação educativa voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, com o intuito de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação, bem como a dimensão de regulação em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, desc credenciamento, transformação institucional, funções estas próprias do Estado. (INEP/MEC, 2009).

O SINAES, conforme o documento básico, é considerado um sistema de avaliação global e integrado às atividades acadêmicas, composto por três processos diferenciados, que são: avaliação das instituições; avaliação dos cursos de graduação; e avaliação do desempenho dos estudantes. (INEP/MEC, 2004).

Cada um desses processos é desenvolvido em situações e momentos distintos, o qual se utiliza de instrumentos próprios, mas articulados entre si, que abordam dimensões e indicadores específicos com o objetivo de identificar as potencialidades e insuficiências dos cursos e instituições, com a finalidade de promover a melhoria da sua qualidade e relevância e, por consequência, a da formação dos estudantes, fornecendo à sociedade informações sobre a educação superior no país. (INEP/MEC, 2004).

Um primeiro processo é a Avaliação Institucional, instrumento central e organizador da coerência do conjunto, e seu foco avaliativo são as IES sob três aspectos. O primeiro objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, formação, responsabilidade e compromissos sociais. Já o segundo está relacionado aos sujeitos da avaliação, que são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa. E o terceiro está ligado aos processos avaliativos, os quais seguem os procedimentos institucionais, utilizando-se da infraestrutura da própria instituição. (INEP/MEC, 2009).

Quanto aos objetivos da Avaliação Institucional, estão o de conhecer as fortalezas e os problemas da instituição, tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores, tendo em vista as prioridades institucionais básicas. Essas informações são obtidas pelos diversos instrumentos avaliativos por ocasião da avaliação institucional, seguindo o princípio de integração, pois irão estabelecer a compreensão global da IES. (INEP/MEC, 2009).

A proposta de uma Avaliação Institucional é constituída pelo processo de autoavaliação, a qual se completa com a avaliação externa realizada pela CEA, organizada por uma instância do MEC denominada de Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). (INEP/MEC, 2009).

A CONAES, instância nacional colegiada, órgão associado, mas autônomo do governo, articula-se com outros órgãos do poder executivo. Trata-se do núcleo do SINAES, sendo um elemento intermediário entre as políticas de educação superior estabelecidas pelo MEC e a sociedade, assegurando o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios, cumprimento de exigências técnicas e políticas, metas de consolidação do sistema e de sua vinculação à política pública de educação superior. (INEP/MEC, 2009).

Além disso, a Avaliação Institucional, tanto na dimensão interna quanto na externa, incorpora as informações e os resultados de outros instrumentos, tais como o Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Educação Superior, a avaliação feita pelas comissões da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), a avaliação da Pós-Graduação e propõe a criação de um novo

instrumento em substituição ao ENC, o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA). (INEP/MEC, 2009). No entanto, não há menção na literatura sobre essa substituição.

Assim, esses instrumentos, seguindo documento norteador, deixam de ser fragmentados ou isolados e adquirem um significado de conjunto. Entre as funções mais importantes da autoavaliação permanente, destacam-se a de produzir conhecimentos; pôr em questão a realização das finalidades essenciais; identificar as causas dos problemas e deficiências; aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores; tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla; julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos; prestar contas à sociedade; justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população. (INEP/MEC, 2009). Sendo de responsabilidade de cada instituição, fica ainda a tarefa de realizar a autoavaliação, a qual deverá ser composta pelo instrumento de autoestudo, segundo o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. (INEP/MEC, 2009).

Esse ciclo avaliativo deverá completar-se a cada três anos e deverá obter a ampla e efetiva participação da comunidade interna nas discussões e estudos, sendo que esses documentos deverão conter a explicitação de informações quantitativas e a execução dos procedimentos qualitativos de interpretação e de valoração, que constituirão as bases de um relatório consubstanciado de autoavaliação, o qual deverá ser encaminhado à CONAES, que, por sua vez, o encaminhará à comissão externa de avaliação. (INEP/MEC, 2009).

Recomenda-se que cada instituição constitua uma Comissão Central de Avaliação (CCA), vinculada ao conselho ou ao órgão colegiado superior, que representará a instituição em matéria de avaliação. Deverão, também, ser criadas as Comissões Setoriais de Avaliação (CSA), que terão por finalidade organizar os processos avaliativos, coordenar os debates, acompanhar sua execução, assegurar a unidade entre os diversos setores, garantir rigor, efetuar a edição final dos documentos, auxiliarem na identificação dos problemas, promoverem estratégias de sensibilização e de informação permanente, buscando sempre a criação e a consolidação de uma cultura de avaliação permanente, rigorosa e efetiva para o desenvolvimento institucional. (INEP/MEC, 2009).

Um segundo processo é denominado Avaliação Externa, coordenada pela CONAES, sendo um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador, juntamente com a autoavaliação. Para tanto, exige-se a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações, de dados quantitativos, de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição que está sendo avaliada, essenciais para a tomada de decisão com vistas ao fortalecimento e ao redirecionamento de ações relativas à autorregulação e à regulação estatal. (INEP/MEC, 2009).

As comissões de avaliação externa serão constituídas pela CONAES para cada instituição/área/curso, em que muda o formato e o número de membros, conforme os perfis institucionais. É imprescindível que sigam os delineamentos comuns e os objetivos gerais desse sistema, pois emitirão os pareceres que servirão de base para as decisões sobre autorização, reconhecimento, credenciamento, recredenciamento e transformação. (INEP/MEC, 2009).

Essas comissões externas devem avaliar o conjunto de análises, estudos, pesquisas, discussões, informações, instalações, recursos humanos e materiais, elementos quantitativos e qualitativos de cada área, faculdade, departamento e curso, conforme o perfil institucional, em seus aspectos particulares e específicos, porém, sempre relacionados às estruturas acadêmico-científicas e administrativas amplas da IES, oferecendo informações e pareceres detalhados e fundamentados. (INEP/MEC, 2009).

Ao final desse processo, a comissão deve elaborar um relatório contendo os juízos de valor a respeito das atividades, condições reais de trabalho da IES/área/curso e uma pauta de políticas para a transformação da instituição. No final da visita, a comissão discutirá com os membros da comunidade interna e externa as linhas gerais de suas observações, encaminhando o relatório ao CONAES. (INEP/MEC, 2009).

Após a aceitação formal dos relatórios pela CONAES, eles serão encaminhados às instâncias competentes do MEC e às instituições concernidas; e, posteriormente, divulgadas à sociedade, pelo Cadastro das Instituições e por outros meios que julgarem apropriados as sínteses consolidadas do processo global realizado no âmbito do SINAES. (INEP/MEC, 2009).

Quando receberem o relatório final da comissão externa, as IES poderão manifestar-se dentro de um prazo de 30 dias, o qual será encaminhado para a



apreciação da CONAES. Há também a possibilidade, em questões extremas que mereçam atenção especial, a constituição de outra comissão específica para visita e análise detalhada do curso identificado. (INEP/MEC, 2009).

Um novo ciclo de avaliação será retomado pelas instituições após o recebimento do relatório preparado pela CONAES, o qual conterá os resultados do processo avaliativo encerrado, onde as instituições devem levar em conta as recomendações para a melhoria e, se for o caso, as explícitas determinações de medidas que devem ser tomadas ou as exigências a serem cumpridas. (INEP/MEC, 2009).

Esse novo ciclo seguirá os mesmos procedimentos gerais ao anterior, agora em um novo patamar de análise e avaliação, devendo superar as deficiências verificadas e obrigatoriamente incluir o cumprimento das determinações do poder público no ciclo anterior. (INEP/MEC, 2009).

Por fim, o terceiro processo refere-se à Avaliação do Desempenho dos Estudantes. Na Lei nº 10.861/04, que institui o SINAES, no seu art. 5º, que conta com onze parágrafos que o regulamentam, descreve que “a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE”, efetivado, gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar, de forma anual, os cursos de graduação cujos estudantes serão submetidos a tal avaliação. (BRASIL, 2004).

O regulamento expõe que o desempenho será verificado mediante os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação, periodicamente, de caráter obrigatório, por meio de métodos amostrais a todos os alunos de graduação, sendo aplicados no final do primeiro e do último ano de curso. Dessa forma, tal dinâmica garantiria um instrumento com desígnio de levantar o perfil estudantil.

Atualmente, discute-se que a avaliação do primeiro ano será suprimida e substituída pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).<sup>17</sup> (INEP/MEC, 2009).

---

<sup>17</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica. Os resultados oriundos desse exame servirão de critério para seleção dos estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni).

Os resultados serão expressos por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, de forma individual, em documento específico emitido pelo INEP, sendo vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE, o MEC concederá na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento. (BRASIL, 2004).

O INEP estabelecerá, a cada ano, um calendário de atividades do ENADE, sob a orientação da CONAES, devendo as IES cumprir os prazos determinados, bem como a participação de todos os estudantes habilitados. Ao final do processo, são construídos relatórios que descrevem todo o exame, a despeito do aluno, do curso, da área, da instituição, técnicos, de conceitos e técnico científicos. Também se extrai o Indicador de Diferença entre o Desempenho observado e o Esperado (IDD), que tem por objetivo analisar, comparativamente, entre as instituições, o desempenho dos estudantes concluintes dos cursos avaliados. O curso pode ficar sem conceito, caso exista menos de 11 (onze) participantes, menos de 11 (onze) concluintes ou atestados de boicote ao exame. (INEP/MEC, 2009).

O INEP, por meio do MEC, tem utilizado outros instrumentos, os quais tentam dar uma noção processual da avaliação da educação superior, como, por exemplo, no ano de 2008, o INEP divulgou o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). (INEP/MEC, 2009). O CPC é composto pelas notas do ENADE, do IDD e do questionário sócio-econômico, preenchido pelos docentes das IES; tendo o ENADE 55%, o IDD e o questionário possuem 45%, como variáveis de peso. Desse processo, gera-se o Índice Geral dos Cursos (IGC), que é uma média ponderada de notas de todos os cursos, sejam de graduação ou pós-graduação, de todos os cursos de uma mesma instituição. (INEP/MEC, 2009).

Segundo Pereira (2010), o INEP entende que o CPC pode ser alterado no fim do ciclo avaliativo de 3 (três) anos e que sua intenção é identificar 'sinais de qualidade' uma vez que a qualidade não pode ser observada diretamente. O autor ainda destaca que, na visão do INEP/MEC, o ENADE não é uma prova para avaliar os estudantes, mas sim um componente do processo de avaliação, indicando o papel da instituição de formação.

Ante ao exposto, verifica-se que, no delineamento dessa tentativa de constituição de um sistema nacional de avaliação para o Ensino Superior, o SINAES surgiu da necessidade de promoção da qualidade educacional. Para tanto, seus idealizadores ponderaram que esse sistema avaliativo deveria compreender três dimensões, as quais foram descritas acima: a avaliação institucional, a avaliação do curso e avaliação do desempenho dos estudantes, com intuito de regulação e avaliação de cada instituição. No entanto, a maneira com que foi idealizado o SINAES e como este vem se desenvolvendo atualmente, tem suscitado, por muitos estudiosos na área de avaliação educacional, críticas diversas sobre tal sistema.

Polidori, Araújo e Barreyro (2006) expõem que o SINAES foi criado pela motivação e pela necessidade de se promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da ampliação da sua oferta, o aumento da sua eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social, bem como o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.

Segundo Ristoff e Giolo (2006) e Abreu Junior (2009), o antigo PAIUB foi de grande relevância para a elaboração do SINAES, o qual incorporou grande parte dos princípios e diretrizes do anterior, a fim de melhorar, integrar e otimizar o uso dos instrumentos de informação disponíveis, criando também outros considerados como fundamentais. A qualidade também foi um valor agregado, aferindo-se àquilo que o estudante aprende durante a sua permanência na instituição.

Para Marchelli (2007), o SINAES vem a ser um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador, estabelecendo a sistematização e o inter-relacionamento de informações, obtidas por meio de dados quantitativos e juízos de valor.

Alguns autores, como Polidori, Araújo e Barreyro (2006), consideram o SINAES como o avanço de um modelo de avaliação da educação superior no Brasil, pois se o anterior promovia o *ranking* e a competitividade, embasados em estratégias de visibilidade mercadológica, este propõe um modelo pautado na avaliação formativa ao incluir a autoavaliação participativa nas instituições, propondo sua articulação com a regulação do sistema. O sistema amplia também o foco da avaliação, não priorizando apenas o desempenho dos estudantes, mostrando, de forma abrangente, a qualidade da educação que é oferecida.

Para os mesmos autores, os desafios do SINAES são muitos e dependem de implantação fiel à proposta original, a favorecer e fomentar o desenvolvimento

dos processos formativos decorrentes da autoavaliação. Outro desafio é a realização efetiva da autoavaliação institucional, pois a maioria das instituições é de pequeno porte e privadas, nas quais esse processo encontra-se em fase inicial.

A grande quantidade de instituições e cursos é outro desafio, especialmente nos aspectos regulatórios, pois, articular as necessidades regulatórias com os tempos requeridos à construção de uma cultura da avaliação nas instituições requer complexidade. (INEP/MEC, 2009).

Por outra via, outros estudiosos tecem críticas desfavoráveis ao atual sistema. Limana (2008) cita que há uma descontinuidade de uma política pública, fato que gera desperdício de recursos públicos escassos, frustração das expectativas da comunidade acadêmica envolvida nas instituições de ensino superior, perda de um tempo precioso de todos os que se envolveram no processo avaliativo, entre tantas consequências danosas. Para o mesmo autor, em termos de eficiência e eficácia da política pública de avaliação da educação superior, pergunta-se: por que então se decidiu mudar, na sua essência, o SINAES com a introdução de conceitos estranhos à sua própria filosofia? A resposta dada pelo teórico é que a autarquia responsável (INEP) pelo processo avaliativo não teria condições de efetuar todas as avaliações nos milhares de cursos e instituições distribuídos no território nacional.

Fernandes (2010) menciona que o sistema confere tratamento igual para entes desiguais, na forma, características e finalidades. Se o ensino deve possuir as mesmas condições pedagógicas, independente do tipo de mantenedor, é correto que, na avaliação, não esteja em jogo apenas o pedagógico, devendo-se considerar também a natureza, missão, vocação e trajetória da IES.

No documento sobre concepção e regulamentação do SINAES, afirma que, para o cumprimento das responsabilidades sociais que lhe são historicamente determinadas, as IES precisam de liberdade, especialmente para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimentos e, enfim, educar, vindo a autonomia a ser considerada uma das condições da avaliação, e não um contraponto. (INEP/MEC, 2009).

Devido à diversificação institucional, a regulação e a avaliação educativa, devem levar em conta que é praticamente impossível uma instituição em particular oferecer respostas qualificadas a todas as questões, mas é possível que o conjunto das instituições atenda, ao menos, às demandas prioritárias para amplos e

diferentes setores da sociedade. Para tanto, a avaliação deve buscar contribuir para a construção de uma política e de uma ética de educação superior, pautada no pluralismo, na alteridade, nas diferenças institucionais, assim como no espírito de solidariedade e de cooperação. (INEP/MEC, 2009).

Segundo Limana (2008), há uma descaracterização absoluta daquilo que havia sido pactuado pelo governo, pela sociedade e pelo poder legislativo, pois o SINAES sofreu alterações inconstitucionais, segundo o referido, por portarias ministeriais. Para o autor, a invenção de índices, que em nada se aproximam dos princípios originais do SINAES, serve apenas para confundir a sociedade brasileira com falsos *rankings* de excelência de IES e de frustrar as expectativas da comunidade acadêmica com uma nova cultura avaliativa que estava sendo formada.

Ainda para Limana, diante de diversas reuniões, debates, processos de diálogos e convencimentos entre os mais renomados intelectuais brasileiros e estrangeiros experientes em avaliação, os preceitos elencados no SINAES simplesmente foram desconsiderados. É decepcionante, relata o autor, constatar que, tão somente para *rankear* as instituições de Ensino Superior do nosso país, o sistema anterior ao SINAES era mais simples e eficiente. No entanto, entende que se criou o mito da impossibilidade de avaliar todos os cursos e instituições do país, pois:

se as avaliações são feitas por especialistas das áreas do conhecimento das IES nacionais e as mesmas são pagas pelas próprias instituições avaliadas, bastaria tomar a decisão política de implementar o processo avaliativo como determina a lei do SINAES e capacitar os avaliadores que milhares de avaliações seriam feitas como, de fato, vinham sendo feitas, apenas se intensificaria o processo avaliativo! (LIMANA, 2008, p. 873).

Segundo Barreyro e Rothen (2006), com a criação do Decreto nº 5.773/06, a lei que institui o SINAES é 'reelaborada', pois, se por um prisma ela retoma o princípio da separação entre a regulação e a avaliação, por outro, reforça a visão da separação entre a autoavaliação e a avaliação externa. As consequências do decreto na reconfiguração do SINAES dependem da maneira de interpretação e aplicação posteriores. Esse decreto ficou conhecido como 'ponte', pois articulava os procedimentos de supervisão, regulação e avaliação.

Para Rothen e Shulz (2005), mesmo o INEP sendo o órgão governamental responsável pela avaliação da educação superior, na proposta da Comissão

Especial de Avaliação (CEA), previa-se o CONAES como o núcleo coordenador e executor da avaliação. Porém, na lei aprovada (SINAES), a CONAES tem menos atribuições que as previstas na proposta, pois as atribuições de coordenar e executar são divididas respectivamente entre a CONAES e o INEP.

Para Barreyro e Rothen (2006), a proposta da CEA também atribuía à função de análises do sistema nacional para subsidiar políticas de educação superior à CONAES. Entretanto, na lei do SINAES, essa atribuição reduziu-se à prescrição de que a avaliação deve “orientar a expansão de sua oferta”, segundo o seu art. 1º, §1º. Para os autores, o SINAES deveria focalizar a avaliação nas instituições, nos cursos e nos estudantes, recuperando aspectos parciais de cada uma das experiências avaliativas anteriormente realizadas. No entanto, elimina-se a menção explícita à análise global dos resultados do sistema que estava prevista na desarticulada sistemática de avaliação vigente antes de sua criação.

No que concerne à divulgação dos resultados, ainda os mesmos autores descrevem que o “Provão” apresentava resultados de forma a estabelecer um *ranking* dos cursos e instituições. Já a CEA propôs que a CONAES divulgasse como resultados os pontos fortes e fracos de cada instituição, o que se apresentou impossível por não estabelecer nenhum tipo de *ranking*.

Apesar disso, essa opção não escapa totalmente da visão da educação como “mercadoria”, pois os resultados divulgados por instituição permitem que o “consumidor” de educação escolha o melhor curso. Percebe-se que o SINAES retoma a possibilidade do criticado *ranking*, bem como resgata a possibilidade de compartimentalização da avaliação quando prevê a divulgação separada dos resultados.

Segundo Zainko (2008), o principal problema do MEC é a concepção de que a avaliação deve ser sustentada por índices de desenvolvimento pautados por indicadores quantitativos que permitam a elaboração de *ranking*. A mesma autora considera que os princípios originais não foram mantidos, o que pode ser observado na criação de índices como: Conceito Preliminar de Cursos (CPC); Indicador de Desempenho Esperado e Observado (IDD); e Índice Geral dos Cursos (IGC).

Constata-se pelas explanações do parágrafo anterior que muitos estudiosos e críticos da área de avaliação possuem compreensões diferenciadas sobre o SINAES, no entanto, ponderar os vieses apresentados como favoráveis e desfavoráveis é essencial, a fim de tomá-los como objeto de reflexão.

É pertinente ressaltar que qualquer sistema de avaliação presente na política pública educacional sofrerá fragilidades desde a implantação até o seu pleno desenvolvimento, uma vez que temos que considerar um cenário político, econômico e social em constantes mudanças, que, nas palavras de Azevedo (2004, p. 13-14), é posto que “as novas configurações sociais [...], são fruto da ação humana, [...] passíveis de mudanças por sua ressignificação em função dos interesses internamente dominantes ou transformações resultantes da luta dos grupos dominados contra a própria dominação [...]”.

Ao realizar apontamentos sobre a trajetória histórica, percebe-se que o desenvolvimento e a expansão do Ensino Superior estão permeados por diversas relações e tensões do cenário político, social e econômico do Brasil, bem como da intenção dos legisladores em promover um sistema avaliativo que venha a privilegiar a qualidade educacional. Destaca-se ainda que o desenvolvimento e as mudanças nesse cenário foram eixos que nortearam as transformações da educação do Ensino Superior e, dessa mesma maneira, engendraram o desenvolvimento da Enfermagem.

No decorrer do próximo capítulo, será descrita a trajetória do Ensino Superior em Enfermagem no Brasil, pontuando sobre o seu desenvolvimento, além de ponderar a questão dos currículos mínimos, as diretrizes curriculares, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e, ainda, o papel do coordenador de curso, entrelaçados com os movimentos políticos e sociais que culminaram no estabelecimento da Enfermagem Moderna e seu cenário atual, bem como a sua relação com o ENADE, objeto de estudo dessa pesquisa.

#### **4 O ENSINO DE ENFERMAGEM NO BRASIL: COMPETÊNCIAS, BASES CURRICULARES, DIRETRIZES E O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a trajetória do ensino e da avaliação da qualidade do curso de graduação em Enfermagem no Brasil, desde a sua concepção até os dias atuais, com o intuito de compreender o seu desenvolvimento e a sua conformação atual, sendo possível constatar que as transformações políticas e sociais do Ensino Superior, destacadas no capítulo anterior, influenciaram diretamente o ensino na Enfermagem. Será abordada a existência dos currículos mínimos e o processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Enfermagem (DCN/ENF), com foco no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e no coordenador de curso.

O processo de construção profissional compreendido entre o período colonial e o início do século XX revela-nos que a Enfermagem foi exercida com base em conhecimentos empíricos e os cuidados àqueles que adoeciam eram praticados por religiosos, escravos selecionados e voluntários leigos. Fundam-se as primeiras Santas Casas de Misericórdia, com intuito de abrigar pobres, órfãos e enfermos miseráveis, propondo um atendimento exclusivamente curativo, sem qualquer exigência de nível de escolaridade para os sujeitos que a exerciam. (GERMANO, 1985).

Compreende-se que, nessa época, a Enfermagem era exercida de modo intuitivo, caracterizado por atividades automáticas, sem o uso de raciocínio crítico-reflexivo, o qual justificava a ausência de qualquer exigência de escolaridade para aqueles que exerciam a Enfermagem. (GIOVANNI *et al.* 2002).

A primeira iniciativa de sistematização do ensino de Enfermagem no Brasil ocorreu conforme o Decreto Federal nº 791, de 27 de setembro de 1890, com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros, no Hospício Nacional de Alienados, no município do Rio de Janeiro, que, segundo Saupe (1998), tinha a finalidade de preparar pessoal, a baixo custo, para cuidar dos doentes mentais, uma vez que as irmãs de caridade, responsáveis por essa função, haviam deixado o hospital por desentendimento com a direção, ocasionando, portanto, um confronto entre o poder da Igreja, o poder do Estado e a classe médica.



Posteriormente, essa escola passou a ser denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, inspirada na Enfermagem francesa, sendo administrada por uma enfermeira apenas em 1943, pois, anteriormente, encontrava-se sob a direção médica. Nos dias atuais, essa escola, segundo Gomes (1991), consiste em uma unidade da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Em 1892, foi instalado em São Paulo, sob a orientação de enfermeiras inglesas, o Hospital Evangélico (hoje, Hospital Samaritano), destinado ao atendimento de estrangeiros residentes no Brasil. Entretanto, somente em 1901 foi instalado um curso de Enfermagem nesse hospital com características do sistema *nightingaleano*<sup>18</sup>, porém, essa escola nunca foi reconhecida por tratar-se de iniciativa privada que visava unicamente preparar a equipe de Enfermagem para o próprio hospital.

Em 1916, segundo Galeguillos (2007), a Cruz Vermelha Brasileira iniciou a criação de um curso de Enfermagem no Rio de Janeiro (Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha), em decorrência das repercussões da Primeira Guerra Mundial, cujo objetivo foi o de preparar enfermeiros, em curso de dois anos de duração, para as emergências de guerra e, em 1920, na mesma escola, foi criado o curso de visitadoras sanitárias.

O marco inicial da Enfermagem, descrita em livros como “moderna”, ocorreu em 1923 no Rio de Janeiro, por meio da criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), conforme Decreto nº 15.799, de 10 de dezembro de 1922, dirigida por Carlos Chagas.

Ao tomar contato com o trabalho no padrão *nightingaleano* das enfermeiras norte-americanas, Carlos Chagas acreditou ser este o profissional necessário para a estratégia sanitária do governo brasileiro, o qual solicitou auxílio à *International Health Board* para criar serviço semelhante no Brasil, por meio da criação da escola junto ao Hospital Nacional de Alienados no Rio de Janeiro, cuja formação profissional foi inspirada na Escola de Salpetriérem, na França.

Com o processo de medicalização iniciado nos Estados Unidos e expandido aos países latino-americanos, surgiu por parte desse país o interesse na ampliação dos programas de educação em Enfermagem, os quais patrocinaram, por meio da

---

<sup>18</sup> O modelo *Nightingaleano* foi criado pela enfermeira Florence Nightingale, precursora da Enfermagem moderna, o qual era caracterizado pelo ensino da Enfermagem vinculado ao âmbito hospitalar e que valorizava a experiência prática.

Fundação Rockefeller<sup>19</sup>, o projeto de organização do serviço de Enfermagem de Saúde Pública no Brasil, dirigido por enfermeiros norte-americanos, e, assim, a escola, inicialmente criada por Carlos Chagas, sofreu adaptação americana do modelo *nightingaleano*. (GEOVANINI *et al.*, 2005).

Em 1926, a escola recebeu a nomeação de Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN), com ensino sistematizado, que visava formar enfermeiras que atuassem junto à população e difundissem a educação sanitária, a fim de garantir o saneamento urbano e o controle das epidemias. Em 1931, passa a ser designada de Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Giovanni *et al.* (2002), ao tecer crítica sobre o planejamento curricular adotado pela Escola Anna Nery, destaca que esta não se preocupava com a realidade vivenciada pelas instituições de saúde brasileira, tendo por finalidade formar enfermeiros para o trabalho intelectual, sendo que as atividades técnicas ficavam sob responsabilidade dos atendentes de Enfermagem.

Fernandes (1988 *apud* Teixeira *et al.*, 2006a, p. 480) destaca que o ensino da Enfermagem moderna no Brasil corresponde com “o momento em que surgem os primeiros traços de uma política de saúde por parte do Estado, ou seja, com o momento em que a questão de saúde passa a ser uma das atribuições do Estado”.

Em decorrência da crescente urbanização e pelo processo de modernização dos hospitais, expande-se o ensino da área devido à elevada demanda de profissionais e, com isso, inicia a transferência da Enfermagem das congregações religiosas às mãos laicas.

O Decreto nº 17.268, de 1926, institucionalizou o ensino de Enfermagem no Brasil e, em 1931, por meio do Decreto nº 20.109, a Escola Anna Nery foi considerada oficial e um padrão para todo o país. Em 1937, passou a ser instituição complementar da Universidade do Brasil e, em 1946, foi incorporada à instituição. (GEOVANINI *et al.*, 2005)

Dessa forma, sucedeu o declínio da prática sanitária, a ampliação da importância da Previdência Social e ocorreu um aumento do número de hospitais em decorrência da expansão da medicina privada voltada para a assistência curativa individual. Medeiros, Tipple e Munari (1999) destacam que a ampliação do sistema

---

<sup>19</sup> A Fundação Rockefeller foi criada em 1913, por iniciativa do milionário John D. Rockefeller, com o objetivo de implantar em vários países medidas sanitárias baseadas no modelo americano, com a prioridade de empreender o controle internacional da febre amarela e da malária. (LIMA; PINTO, 2003).

previdenciário brasileiro e a produção de serviços privados foram privilegiadas, favorecendo, assim, o desenvolvimento da assistência hospitalar curativa em detrimento da Saúde Pública, e, ainda, ampliando a oferta de trabalho às enfermeiras no âmbito hospitalar.

A inexistência de uma política educacional estatal até 1930, conforme explicitado anteriormente, fez com que as ações fossem desvinculadas de uma política determinante para a construção do ensino de Enfermagem e formação de profissionais engajados na realidade, o que permitiu, nesse mesmo ano, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Com o constante aumento da demanda pela nova categoria profissional, Silveira e Paiva (2011) destacam que, impulsionado pela urbanização e industrialização, além do incremento dos hospitais, o ensino de Enfermagem se expandiu, incorporando padrões internacionais, tais como: direção das escolas por enfermeiros diplomados e com curso de especialização ou aperfeiçoamento; experiência em administração e em ensino; critérios rigorosos para a seleção de alunos; duração dos cursos, programas e locais de estágio.

A década de 40 se destacou pela consolidação da industrialização e aceleração econômica do país e, conseqüentemente, as políticas educacionais de saúde sofreram os reflexos desse momento histórico, pois o Estado, por meio da Lei nº 775/49, propõe a ampliação do número de escolas, a tornar-se obrigatória a existência do ensino de Enfermagem em todo centro universitário ou sede de faculdades de medicina, além de buscar um ensino voltado para a área hospitalar, centrado no modelo clínico, condizente com o mercado de trabalho da época. (BRASIL, 1974).

Como consequência, favorável à lei supracitada, no período de 1947 a 1964, Haddad (2006) cita que houve uma expansão do ensino de Enfermagem, pois o quantitativo de cursos passou de 16 para 39, ou seja, um crescimento de 43,75% em 17 anos.

O conteúdo curricular de Enfermagem ditado pela Lei nº 775/49 gerou inúmeras dissensões, pois, segundo Fernandes (2006, p. 12), “o ensino de Enfermagem foi perdendo gradativamente o seu enfoque assistencial preventivo, e passando a ser processado predominantemente nos ambientes hospitalares”.

Garcia, Chianca e Moreira (1995, p. 78) retrataram esse currículo como “pouco inovador relacionado ao programa inicial, prevalecendo a ênfase no fazer,

mais do que no pensar, na repetição de técnicas que tolhiam a criatividade das alunas e com a centralização no estado da doença e não no doente”.

O ensino de Enfermagem, ao mesmo tempo em que atendia às necessidades do mercado, reforçava a fragmentação e a subdivisão do trabalho na área, a separação excludente entre os que executavam o processo produtivo e os que se beneficiavam dele, os que administravam e os que executavam. No entanto, os enfermeiros passaram a assumir a execução do trabalho gerencial e de ensino, em que se dedicavam ao trabalho intelectual (elaboração e reprodução do saber) e delegavam ações de cuidado, aos técnicos e auxiliares de enfermagem.

Em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo criado também o Conselho Federal de Educação (CFE), o qual passou a ser o responsável pelo Ensino Superior. (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA; 2001).

Surge o primeiro currículo mínimo de Enfermagem de 1962, ditado pelas normas da LDB, que, segundo Teixeira *et al.* (2006b), visava os aspectos curativos voltados ao atendimento individual, com intuito de formar profissionais para atuarem em serviços especializados com domínios das técnicas, ou seja, um currículo voltado para o modelo tecnicista, biologicista, individualista e hospitalocêntrico. Nesse currículo, o curso ficou reduzido em 3 (três) anos, introduzindo a especialização em um quarto ano optativo, eliminando-se a disciplina de Enfermagem em saúde pública (SCHERER; SCHERER; CARVALHO; 2006).

Com a Reforma Universitária de 1968, Baptista e Barreira (1999) destacam um impacto significativo para a retomada do crescimento do Ensino Superior em Enfermagem, o qual estimulou o aumento do número de vagas e o surgimento de novas escolas, pois, desse período a 1977, registrou-se a criação de 22 novos cursos de Enfermagem. Nesse mesmo ano, a Comissão de Educação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) elaborou uma proposta de revisão curricular, propondo distribuição semestral das disciplinas, com dois semestres básicos e seis de formação profissional, incluindo a Enfermagem em Saúde Pública. (CARVALHO, 1976).

Desde então, Teixeira *et al.* (2006b) valorizam que o ensino de Enfermagem seguiu as determinações da Reforma Universitária, formalizado pelo Parecer nº 163/72 e Resolução nº 4/72 do Conselho Federal de Educação, que estavam dirigidas para formação de um maior número de profissionais e de uma re-

estruturação de um segundo currículo mínimo. Este era constituído de três partes: pré-profissional, tronco profissional comum e habilitações, sendo:

O pré-profissional incluía conhecimentos de biologia, ciências morfológicas, ciências fisiológicas, patologia, ciências do comportamento e introdução à saúde pública. O tronco profissional comum incluía: introdução à Enfermagem, Enfermagem Médico Cirúrgica, Enfermagem materno Infantil, Enfermagem psiquiátrica, Enfermagem em doenças Transmissíveis, Exercício da Enfermagem, Didática aplicada à Enfermagem e Administração aplicada à Enfermagem. As habilitações por opção das alunas abrangiam a Enfermagem Médico-Cirúrgica, Enfermagem Obstétrica e Enfermagem de saúde pública. (BRASIL, 1974, p. 249-53).

Um avanço importante para a Enfermagem brasileira, de acordo com Galeguillos (2007), deu-se na década de 1980, com a aprovação da Lei do Exercício profissional, Lei n.º 7.498 de julho de 1986, regulamentada por meio do Decreto nº 94.406/87, o qual dispõe sobre o exercício da Enfermagem dos Enfermeiros, técnicos de Enfermagem, auxiliares de Enfermagem e parteiras, descrevendo as prerrogativas de cada uma dessas profissões, bem como as atividades inerentes.

Outra grande influência nos rumos da Enfermagem foi a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que trata a saúde como de responsabilidade social do Estado, estabelecendo a reformulação do sistema de saúde com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1990, por meio da Lei 8.142/90 – Lei Orgânica da Saúde.

As mudanças ocorridas no cenário da saúde, na década de 1980 a 1990, influenciadas pelo momento político e social do país, segundo Geovanini *et al.* (2005) impulsionaram o

desenvolvimento de uma tecnologia de alta complexidade e avanços no diagnóstico e tratamento precoce das doenças; entretanto, geraram uma crise na rede pública, devido ao aumento da demanda da população, que passou a ter direito de assistência à saúde sem que os serviços públicos de saúde estivessem eficazmente dotados de recursos humanos na quantidade e com a capacitação necessárias e de recursos físicos e materiais suficientes para prestar a essa população uma assistência adequada. (GEOVANINI *et al.*, 2005, p. 48).

Em 1991, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), engajada nesse processo, juntamente com as escolas de Enfermagem, instituições de saúde, entidades da classe, apresentou uma terceira proposta curricular, oficializada em 1994 pela Portaria n.º 1721/94, que, segundo Vale e Fernandes (2006), enfocava a

formação do enfermeiro em quatro áreas: assistência, gerência, ensino e pesquisa, a partir do pressuposto da educação como possibilidade de transformação, centrada no desenvolvimento da consciência crítica do compromisso com a sociedade. Esse novo currículo passou a ser constituído por quatro eixos temáticos, sendo:

Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem e Administração em Enfermagem. **O eixo Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem**, com 25% da carga horária total do curso, estava constituído pelos conteúdos das Ciências Biológicas (morfologia, fisiologia, patologia e biologia), Ciências Humanas (antropologia filosófica, sociologia e psicologia aplicada à saúde). **O eixo dos Fundamentos de Enfermagem**, com 25% da carga horária total do curso, incluía os conteúdos técnicos, metodológicos, os meios e instrumentos do trabalho individual e coletivo (história e exercício da enfermagem, epidemiologia, bioestatística, saúde ambiental, semiologia e semiotécnica de enfermagem, metodologia da pesquisa). **O eixo de Assistência de Enfermagem**, com 35% da carga horária do curso, incluía os conteúdos teórico-práticos da assistência de enfermagem individual e coletiva à criança, adolescente e adulto em situações clínicas, cirúrgicas, psiquiátricas, gineco-obstétricas e saúde coletiva. **O eixo da Administração em Enfermagem**, com 15% da carga horária do curso, incluía os conteúdos teórico-práticos de administração do processo de trabalho da assistência de enfermagem em hospitais gerais e especializados, ambulatórios e rede básica de serviços de saúde. (BRASIL, 1994, grifo nosso).

Destaca-se que essa proposta foi edificada pelo debate realizado por meio dos Seminários Nacionais e Regionais, os quais tinham como temática central “Perfil e competência de Enfermeiros”, bem como propostas de “Currículos mínimos de Enfermagem”, ocasionando discussões, troca de experiências e constituição coletiva de um projeto educacional para a Enfermagem brasileira. (FERNANDES, 2006).

Ainda no contexto histórico do ensino de Enfermagem no Brasil, outro fato importante para o desenvolvimento da Enfermagem ocorreu em 1996, com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, responsável por introduzir inovações e mudanças na educação nacional, a qual previa re-estruturação dos cursos de graduação, com a extinção dos currículos mínimos e a adoção de diretrizes curriculares específicas para cada curso de graduação.

A LDB não só ofereceu às escolas bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas, mas também assegurou autonomia didático-científica, pois trouxe novas responsabilidades, tanto para as Instituições de Ensino Superior (IESs), quanto aos docentes, discentes e sociedade, permitindo a formação de diferentes perfis profissionais.

A partir da LDB, concretizou-se, em 7 de agosto de 2001, o Parecer 1.133 do CNE/CES, que reforçou a necessidade de articulação entre Educação Superior e Saúde, sendo, posteriormente, aprovada a Resolução CNE/CES N° 03, de 7/11/2001, a qual “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País”. (BRASIL, 2001).

Fernandes *et al.* (2005) destacam que as DCN/ENF estabeleceram um alicerce filosófico, denominado de quatro pilares da educação, a saber: “aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer”, e deste modo,

[...] o **aprender a conhecer** envolve o aprender a pensar a realidade, a pensar o novo, a reinventar o pensar, a pensar e reinventar o futuro e está relacionado ao prazer da descoberta, da curiosidade, da busca da compreensão, da construção e reconstrução do conhecimento. **O aprender a fazer** oferece oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho e está relacionado à competência pessoal que possibilita ao profissional trabalhar coletivamente, adquirir qualidades para as relações interpessoais no trabalho, em detrimento da pura qualificação profissional. **O aprender a viver junto** oferece possibilidades para a compreensão do outro, para a busca do esforço comum e para a participação em projetos de cooperação com o outro. **O aprender a ser** integra os outros três pilares; cria condições para o desenvolvimento integral da pessoa com inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, criatividade, iniciativa e rigor científico. (FERNANDES *et al.*, 2005, p. 445, grifo nosso).

Essas diretrizes, em seu art. 3º, inciso I, destacam que o perfil do profissional enfermeiro deve convergir no sentido de uma formação:

generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psicosociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. (BRASIL, 2001).

Segundo Santos (2006), as DCN/ENF reforçam a necessidade de mudanças na formação do enfermeiro e incentivam os movimentos de inovação no ensino-aprendizagem, o qual propõe um perfil profissional coerente com a realidade de saúde e a articulação dos projetos políticos, da organização curricular e das práticas

de ensino com os conceitos, as diretrizes e os objetivos do Sistema Único de Saúde (SUS). Para tanto, os conteúdos programáticos devem estar relacionados com todo processo saúde-doença do cidadão, família e da comunidade, contemplando, conforme artigo 6º da resolução:

**I – Ciências Biológicas e da Saúde** – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial de Enfermagem;

**II – Ciências Humanas e Sociais** – incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

**III – Ciências da Enfermagem** - neste tópico de estudo, incluem-se:

a) Fundamentos de Enfermagem: os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do Enfermeiro e da Enfermagem em nível individual e coletivo;

b) Assistência de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, considerando os determinantes sócio-culturais, econômicos e ecológicos do processo saúde-doença, bem como os princípios éticos, legais e humanísticos inerentes ao cuidado de Enfermagem;

c) Administração de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) da administração do processo de trabalho de enfermagem e da assistência de enfermagem; e

d) Ensino de Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem. (BRASIL, 2001, grifo do autor).

As DCN/ENF inovaram ao delinear competências e habilidades gerais para a formação profissional do enfermeiro, por meio dos conhecimentos requeridos para o exercício de sua profissão, conforme descrito no art. 4º:

**I. Atenção à saúde:** os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

**II. Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos



devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

**III. Comunicação:** os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

**IV. Liderança:** no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

**V. Administração e gerenciamento:** os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e

**VI. Educação permanente:** os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais. (BRASIL, 2001, grifo do autor).

É importante destacar que a formação por competências, seja geral ou específica, segundo Fernandes (2006), possibilita ao profissional enfermeiro o desenvolvimento da capacidade de modo a articular diversos saberes, fazendo uso de inúmeros conhecimentos que direcionem a resolução de problemas e circunstâncias imprevisíveis e conflitos.

Todavia, as DCN/ENF explicitam em seu artigo 9º que o Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, o qual deve ser “construído coletivamente, embasado em aprendizagem ativa, centrada no aluno, como sujeito da aprendizagem e no professor, como facilitador e mediador deste processo de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 2001).

De acordo com o INEP/MEC (2012), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) contempla normas extensas, em que constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

Isso implica na necessidade de percepção dos docentes acerca da importância de sua participação na construção do PPC, em parceria com sua hierarquia institucional, pois norteia todas as funções e atividades no exercício da docência na IES.

Salienta-se a importância das IES possuírem um PPC bem articulado, o qual Zaikievicz e Schneckenbeg, (2012, p. 72) destacam que “não pode constituir-se apenas como um documento de ordem burocrática, mas um documento que traz em seu núcleo a maneira como a escola trabalha, a visão de mundo e de sociedade apresentada por essa instituição, o tipo de cidadão que ela almeja formar”.

Nessa conjuntura, a elaboração do PPC e seus currículos devem ser adotados por todas as IES, pois trazem a perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes (BRASIL, 2006), visto que expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso.

Dessa forma, a qualidade de um curso de graduação envolve amplas dimensões que se interpenetram e, para se obtê-la, destaca-se o coordenador pedagógico como um ator educativo primordial, uma vez que, segundo Marquesin, Penteado e Baptista (2008), mediante o seu engajamento, participação e compromisso frente suas atribuições, busca coordenar e centralizar as configurações da instituição e do grupo, a fim de assegurar os ideais e os princípios educativos.

Para elencar as atribuições de um coordenador pedagógico de curso, primeiramente, deve-se compreender o significado do verbo coordenar. Coordenar vem do latim *coordinare* e significa dispor em ordem, organizar, ligar. Ao observar a etimologia ‘co + ordenar’, o prefixo ‘co’ significa juntamente, mutuamente, parceria. Portanto, coordenação indica disponibilidade de troca, possibilidade de negociação e diálogo. Salienta-se que, para o coordenador de curso desenvolver suas ações, é necessário, em meio a outros aspectos, pautar-se em uma efetiva comunicação, trabalho em equipe e liderança.

Marquesin, Penteado e Baptista enumeram, dentre outras, as principais atribuições do coordenador de curso:

- I. Coordenar e gerir estudos, discussões e ações a partir do diagnóstico da realidade escolar e, caso haja necessidade, redimensionar os alicerces da construção do PPP (atual PPC);
- II. Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola: gerir as atividades curriculares e de ensino; propor orientações e ações de desenvolvimento do plano e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos, pautando-se nas questões da abrangência, da duração, da participação e da concretização das aprendizagens;
- III. Prestar assistência didático-pedagógica direta aos professores, por meio de reuniões de trabalho, especialmente em relação às práticas de gestão e ao manejo de sistemas específicos em sala de aula, para ajudá-los na análise e nas soluções de conflitos e nas formas de comunicação docente, para apoiá-los na adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas para a solução das dificuldades de aprendizagem dos alunos e para desenvolver as competências crítico reflexiva do docente;
- IV. Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: supervisão das atividades pedagógicas e curriculares, organização, conservação e incentivo do uso de materiais didáticos e de equipamentos;
- V. Organizar dados, documentação e registros referentes aos aspectos quantitativos e qualitativos da unidade escolar;
- VI. Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar as atividades didático-pedagógicas, tendo como instrumentos os registros reflexivos sobre a atuação didático-pedagógica;
- VII. Acompanhar e avaliar, por meio de práticas colaborativas, o desenvolvimento do plano de curso e de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos.** (MARQUESIN; PENTEADO; BAPTISTA, 2008, p. 15-16, grifo nosso).

À vista disso, são perceptíveis as várias atribuições de um coordenador de curso, destacando, de forma especial, o item avaliação, as quais foram descritas por Marquesin, Penteado e Baptista (2008, p. 15-16) quando citam que, ao coordenador pedagógico, compete “(...) avaliar os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

Avaliação e qualidade são termos intrinsecamente relacionados quando utilizados na educação, pois, de acordo com Burlamaqui (2008), a qualidade é o foco central da avaliação, porque qualquer processo avaliativo visa conhecer a qualidade ou, ao menos, os seus indicadores.

Nesse sentido, a avaliação, segundo a definição de Bloom (1971 *apud* Lima; Santos; Silva, 2012), é a coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorrem, logo, permite mensurar o desempenho dos estudantes envolvidos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino ofertado. Salienta-se que tal avaliação pode ocorrer em duas dimensões interdependentes: interna e externamente, visto que a avaliação interna possui efeitos frente à avaliação externa.

No contexto de avaliação interna, o mais adotado, devido à praticidade que oferece, segundo Santos, consiste na avaliação somativa, sendo aquela que:

o aluno é promovido de acordo com o aproveitamento alcançado nos componentes curriculares estudados. É utilizada com o propósito de atribuir uma nota ou um conceito para fins de promoção e tem função classificatória (...). Serve para julgar e classificar o aluno segundo seu aproveitamento ao final de uma unidade, semestre, série ou curso. (SANTOS, 2005, p. 23).

Tal avaliação permite identificar, dentre outros, em quais aspectos o docente, bem como o coordenador pedagógico, necessitam reavaliar suas estratégias de ensino-aprendizagem, metodologia e didática acerca da compreensão do conhecimento pelo discente, com o objetivo de verificar, em termos de qualidade, qual a captação sobre a temática estudada.

No que diz respeito à avaliação externa, cita-se como exemplo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que se insere como um dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo como objetivos: aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares; suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento; e, por último, suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão.

Os resultados procedentes da avaliação interna, somados aos resultados do ENADE, tornam-se importantes para os coordenadores pedagógicos, pois, esse profissional, ao avaliar os dados obtidos, passa a ter posse de um influente instrumento, capaz de subsidiar o processo de aprimoramento da qualidade do ensino, ou seja, uma fonte de indicadores para a análise e o planejamento de melhorias nos processos educacionais.

Quando se traz à realidade para a esfera da saúde, particularmente ao envolver a formação de profissionais enfermeiros, tal conduta torna-se enfatizada, visto que o desempenho dos estudantes irá impactar, de forma direta e indireta, a saúde da população. Uma vez que a Enfermagem

faz parte daquelas profissões essenciais a qualquer sistema de saúde que pressupõe atendimento de qualidade e está alicerçada em um processo de trabalho moderno e tecnicamente aceitável em sociedades desenvolvidas. [...] é uma profissão de utilidade pública, de valor social inquestionável. (MACHADO; VIEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 120).

No Brasil, segundo o Ministério do Trabalho (2000), a Enfermagem é composta por enfermeiros, técnicos de enfermagem, auxiliares de enfermagem, atendentes de enfermagem e parteiras (essas duas últimas categorias em processo de extinção), o que representa cerca de 60% do conjunto das profissões de saúde que atua no âmbito hospitalar, de saúde coletiva, domiciliar e em atendimento pré-hospitalar.

Nos dados referentes aos profissionais de Enfermagem existentes nos Conselhos Regionais, levantado pelo COFEN no ano de 2010 e publicado em 2011, encontra-se que:

Os profissionais de Enfermagem são 1.449.583 profissionais em todo o Brasil. Desse total corresponde a categoria de enfermeiros 287.119 profissionais (19,81% do total), técnicos de enfermagem 625.862 profissionais (43,18% do total), auxiliares de enfermagem 533.422 profissionais (36,80% do total), parteiras 106 profissionais (0,01% do total) e não informados 3.074 profissionais (0,21% do total) [...]. (COFEN, 2011).

Enfatiza-se que o profissional enfermeiro tem a atuação diferenciada das demais categorias supracitadas, evidentes na Lei do Exercício Profissional, uma vez que “inserido no trabalho em saúde, deve se apropriar de uma postura inovadora, ser crítico-criativo, e consciente de suas responsabilidades ética, política e profissional” (BENITO, 2012, p. 173). Para atuar de forma diferenciada, necessita ter clareza e compreensão de seu processo de trabalho e suas dimensões (cuidar/assistir, administrar/gerenciar, pesquisar, ensinar e participar politicamente), desenvolvendo competências necessárias a cada uma dessas.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2001), o profissional enfermeiro deve possuir competências e habilidades gerais, das quais se destacam o gerenciamento e administração, ou seja, esse profissional é responsável por coordenar e supervisionar os demais profissionais da categoria, além de atuar na formação destes quanto atuantes na dimensão ensinar.

Pires (2009) menciona que esses dados, por si só, já demonstram que a qualidade da formação do profissional de Enfermagem interfere, diretamente, na qualidade da assistência à saúde não somente em sua competência técnica, mas também em suas habilidades sociais e ação crítica e ética. Em síntese, o coordenador é visto no contexto educacional brasileiro atual, como um acionador

dos mecanismos capazes de elevar quantitativa e qualitativamente a qualidade educacional do sistema de ensino como um todo.

Corrobora-se com Sordi e Ludke (2009), ao descreverem que não restam dúvidas acerca da importância da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da instituição, pois tal procedimento permite, ao coordenador pedagógico, monitorar e interferir precocemente nas condições que permeiam os objetivos educacionais pretendidos.

Portanto, as DCN/ENF trazem em seu bojo o PPC, que, intrinsecamente, tratam de muitas questões, das quais se destacam o coordenador de curso e a avaliação, pois, segundo Lana, Barbieri e Bocardi (2006, p. 116), “o coordenador é um mediador do processo de avaliação, podendo assumir a consolidação dos princípios do SINAES”. No entanto, essas mesmas autoras reforçam que não se pode perder de vista a concepção filosófica do curso e as diretrizes que as norteiam.

No próximo subcapítulo, serão apresentadas informações sobre a expansão nacional dos cursos de Enfermagem no Brasil e na cidade de Curitiba/PR, bem como sua relação com SINAES e, especificamente, com o ENADE.

#### 4.1 O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E O ENADE

O ensino da Enfermagem no Brasil tem sido marcado pela constante implementação de mudanças curriculares nos cursos de graduação e, ainda, por discussões de propostas pedagógicas, influenciado pelo desenvolvimento histórico e social da sociedade brasileira. Os antecedentes principais da história da Enfermagem no Brasil devem ser interpretados por meio de sua especificidade, bem como sua relação com as transformações gerais na infraestrutura da sociedade brasileira, com seus determinantes econômicos, políticos e ideológicos, pois, ao longo dos anos, a Enfermagem encontra-se em constante processo de expansão. A seguir, será apresentado um panorama do curso de Enfermagem em relação a sua disponibilidade por cursos, vagas e instituições.

Desde a instituição da Enfermagem moderna no Brasil, em 1923, foram criados 16 cursos de Enfermagem até 1947. No período de 1947 a 1964, houve a criação de mais 23 cursos e um crescimento mais intensificado na década de 1960,

quando ocorreu a expansão do ensino de Enfermagem no país com a Lei da Reforma do Ensino Superior, cujo objetivo consistia em suprir o ensino da graduação em pessoal qualificado, além de atender às exigências do mercado de trabalho.

De acordo com dados disponibilizados pelo MEC/INEP/DEAS, em 1991, existiam 106 cursos de graduação em Enfermagem, no entanto, esse número passou a um total de 415 no ano de 2004. No ano de 2008, houve um salto de 162%, com um total de 673 cursos. Atualmente, o Brasil possui 930 cursos de graduação em Enfermagem, sendo que, destes, há 61 ofertas de cursos de Enfermagem no estado do Paraná e, especificadamente, 16 no município de Curitiba. (BRASIL, 2014).

De acordo com Cabral *et al.* (2013), tal proporção é resultante da aprovação da LDB, pois a mesma viabilizou a ampliação quantitativa de IES, particularmente pela estratégia da interiorização (criação de instituições fora dos grandes centros) e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual apresentou uma política de Estado, para o decênio 2001-2010, que estabelecia, dentre outras metas, uma ampliação da oferta de vagas em cursos superiores, compatível com 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos.

Teixeira *et al.* (2013) destacam que, em relação ao número de vagas, houve um incremento de 400% do ano de 2001 a 2011, pois, em 2001, havia 23.946 vagas para os cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil e, já no ano de 2011, esse número alcançou o total de 119.753 vagas. O crescimento médio foi de 9.580 vagas/ano, porém, em 2009, perfaziam 118.616 e, em 2010, houve oscilação negativa, pois o número de vagas reduziu-se para 116.343.

Ao lado da expansão da graduação, desenvolveu-se no país, nos últimos trinta anos, um vigoroso sistema de pós-graduação. Na área de Enfermagem, contudo, o crescimento da pós-graduação *stricto sensu*<sup>20</sup> não ocorreu na mesma proporção que na graduação. Assim, é que, se em 1974, o país contava com apenas 2 (dois) cursos de mestrado em Enfermagem, em 1998, passou a 14 (quatorze).

Erdmann, Fernandes e Teixeira (2011) constataram que, em 2010, por ocasião da Avaliação Trienal 2007-2009, que a área de Enfermagem contava com

---

<sup>20</sup> As pós-graduações *strictu sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos. (BRASIL, 1996).

41 programas de pós-graduação e 61 cursos credenciados pela Capes, sendo 20 doutorados, 38 mestrados acadêmicos e 03 (três) mestrados profissionais.

Com relação ao quantitativo de Instituições de Ensino Superior (IES), atualmente, segundo dados do Sistema *e-Mec* do Ministério da Educação, o Brasil possui 2.657 IES, sendo 291 públicas (60 municipais, 107 federais e 124 estaduais) e 2.366 privadas, o que permite ponderar que, de acordo com a estrutura do sistema de Ensino Superior no Brasil, o maior número de estudantes de graduação está concentrado nas instituições de caráter privado. (BRASIL, 2014).

Dentre o total de IES no Brasil, 213 estão localizadas no estado do Paraná, sendo que apenas 19 (dezenove) possuem caráter público e 194 são de caráter privado. No que tange ao município de Curitiba, este possui o total de 66 IES, dessas, 5 (cinco) são públicas e 61 privadas. (BRASIL, 2014).

É perceptível o acelerado crescimento do quantitativo de IES no Brasil, bem como de cursos e ofertas de vagas de graduação em Enfermagem, portanto, é essencial que a qualidade do Ensino Superior nos cursos ofertados esteja em consonância com tal crescimento.

Ao refletir acerca da expressão qualidade, verifica-se que essa palavra possui um amplo significado e interpretações distintas, segundo Davok, os dicionários, de modo geral, definem como:

conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então, como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência. Assim, qualidade implica em uma idéia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau. (DAVOK, 2007, p. 506).

Para a autora, a expressão “qualidade em educação” inclui, de modo geral, as estruturas, os processos e os resultados educacionais, e é condicionada à “concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade” (DAVOK, 2007, p. 506) e, portanto, adquire uma multiplicidade de características, que podem significar:

(...) aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; ou aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito



crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social [...]. (DAVOK, 2007, p. 506).

Já Delors *et al.* enfatizam que a educação de qualidade está

conformada pelo passado, é significativa no presente e prepara as pessoas para o futuro; constrói conhecimentos, habilidades vitais, perspectivas, atitudes e valores; proporciona instrumentos para transformar as sociedades atuais em sociedades mais sustentáveis; e é possível ser mensurado. (DELORS *et al.*, 2006, p. 19).

Em relação ao Ensino Superior, Sahney, Banwet e Karunes (2004) definem qualidade como eficácia para alcançar os objetivos institucionais com implicações significativas para a educação superior, devido a sua relevância, utilização de recursos públicos e papel social.

Ao traçar um paralelo sobre os antecedentes históricos das Políticas Educacionais e de Saúde e sobre o processo evolutivo da Enfermagem no Brasil, é possível destacar que a qualidade de um curso de graduação em Enfermagem envolve múltiplas dimensões, as quais requerem ampla visão para alcançar uma aproximação entre a realidade concreta, onde esses cursos se inserem, com as exigências impostas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas do país. A política de expansão dos cursos de Enfermagem desarticulada dos cenários das práticas pode implicar prejuízos para a efetivação da qualidade do aprendizado.

Nas últimas décadas, a busca pela qualidade da educação superior no Brasil tem sido direcionada por meio de mecanismos controladores, que, segundo Biage (2013), tem-se a avaliação dos cursos como uma condição necessária para a melhoria dos mesmos.

Teixeira *et al.* (2006a) destaca que o Ministério da Educação, em decorrência da necessidade de oferecer cursos qualificados, assume, por meio do INEP, a incumbência de comandar os processos avaliativos, a fim de aprimorar, de forma progressiva, os chamados padrões de qualidade a serem seguidos por toda a rede de Ensino Superior.

O ENADE, parte constituinte desse processo avaliativo, é aplicado desde a instituição do SINAES, em 2004, para diversas áreas de conhecimento. De modo

específico, o Curso de Enfermagem<sup>21</sup> passou por quatro avaliações, as quais ocorreram em 2004, 2007, 2010 e 2013.

Sordi (2006, p. 60) destaca que os itens da prova do ENADE para o curso de Enfermagem na parte de formação específica, centrada no SUS, instigam as IES a se perceberem como parte desse processo, pois, constantemente, precisam rever “suas decisões pedagógicas à luz do novo paradigma da formação do profissional de saúde necessário ao país”.

Na sua primeira versão, em 2004, a Portaria do MEC nº 1.606, de 01 de junho de 2004, seu art. 1º aponta as primeiras áreas de conhecimentos a serem avaliadas, além dos cursos Agronomia, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia, incluiu-se o de Enfermagem. No total, foram avaliados 2.184 cursos no país inteiro, com participação de 143.170 discentes. (INEP/MEC 2005).

Para melhor compreender e socializar elementos importantes do ENADE nesse ano inicial, o MEC e o INEP elaboraram um “Manual do ENADE”. Nesse documento, encontravam-se inúmeros dispositivos legais sobre o SINAES, desde a sua Lei, bem como as diversas portarias, informações preliminares e gerais, calendários, diretrizes, características e formatos da prova, dentre outras, que nortearam o desenvolvimento desse processo avaliativo. (INEP/MEC, 2004).

Os resultados desse primeiro ENADE foram expressos pela formulação de sete relatórios distintos (INEP/MEC, 2005), de acordo com o público preferencial a que se destinavam, a saber:

**Relatório de Área**, específico de cada uma das 13 áreas do conhecimento, disponibilizados na página do INEP, e que apresenta, em grande detalhe, além da mensuração quantitativa do desempenho dos estudantes na prova e de inúmeras correlações estatísticas, uma análise qualitativa acerca das características desejáveis à formação do perfil profissional pretendido. O seu público preferencial são os professores e especialistas das áreas do conhecimento que tiveram os seus estudantes submetidos à prova; **Relatório dos Cursos**, enviado a cada um dos coordenadores de cada um dos 2.184 cursos participantes do ENADE 2004, com análises do desempenho de ingressantes e concluintes do curso e da área no Brasil e nas diferentes regiões do país, nas diferentes organizações acadêmicas e dependências administrativas. Os leitores preferenciais deste relatório são os coordenadores de curso, os professores atuantes no curso e os estudantes, ingressantes e concluintes, que nele estudam; **Relatório da**

<sup>21</sup> Para o INEP/MEC (2010), Curso é a unidade de análise para o Conceito ENADE, e é caracterizado pela combinação de Área, IES e município de habilitação.

**Instituição**, enviado aos dirigentes máximos de cada instituição, informando o desempenho dos estudantes dos vários cursos da instituição que participaram do Exame. O acesso a este relatório está temporariamente restrito ao pesquisador institucional indicado pelo dirigente máximo da instituição; **Boletim de Desempenho do Estudante**, informando a cada um dos 143.170 indivíduos participantes o seu desempenho médio e o de seus colegas de curso e de área. Este relatório, que tem por objetivo permitir que o ingressante e o concluinte, através da comparação com o desempenho de seus colegas de área e de curso, compreendam melhor o seu próprio desempenho na prova é privativo do estudante, com o acesso disponibilizado pela internet mediante senha individual; **Tabela de Desempenho e de Conceitos dos Cursos** (Tabelão), apresentando o desempenho médio de ingressantes e concluintes de cada curso e a relação dos conceitos de cada curso. Estas informações estão apresentadas em ordem alfabética, por instituição, e serão inicialmente disponibilizadas aos coordenadores de curso e 8 dirigentes das IES, na página do INEP, e, em breve, para toda a sociedade; **Resumo Técnico**, que também será disponibilizado na página do INEP e amplamente distribuído aos órgãos de imprensa, e cujo objetivo é apresentar, de forma simples e resumida, uma análise global dos dados sobre o desempenho dos estudantes na prova e sobre a avaliação que ingressantes e concluintes fazem de seus cursos, no que diz respeito aos professores, ao projeto didático-pedagógico, às instalações e às suas expectativas como futuros profissionais atuantes na área e como cidadãos atuantes na sociedade; **Relatório Técnico-Científico**, que será disponibilizado nos próximos meses e que tem por objetivo analisar com profundidade e rigor científico cada uma das 40 questões de cada uma das 13 provas, além de cada uma das questões dos diversos questionários aplicados, buscando verificar, através de cruzamentos estatísticos, entre outras, o seu grau de confiabilidade e a sua capacidade de testar as habilidades, competências e conteúdos propostos. O seu público-alvo preferencial é a comunidade de especialistas em exames de larga escala e os pesquisadores em geral. (INEP/MEC, 2005, p. 6-7, grifo nosso).

No que diz respeito ao curso de Enfermagem, os dados apresentados no decorrer dessa escrita foram oriundos do Relatório Síntese elaborado para o curso de Enfermagem. A partir desse, foram retirados elementos (número de participantes, categoria administrativa das IES, organização acadêmica, duração e formato da prova, resultados do desempenho dos acadêmicos e Questionário do Estudante) que serão os organizadores de todos os Relatórios Sínteses (2004; 2007 e 2010). Não serão apresentados os conceitos e índices obtidos por cada um dos cursos no ENADE, devido o fato de não serem objetos deste estudo.

No ENADE de 2004, o curso de Enfermagem teve o maior número de participantes. Foram avaliados 352 cursos, com uma população de 46.859 estudantes de Enfermagem, destes, 35.646 (76,1%) eram ingressantes e 11.213 (23,9%) concluintes<sup>22</sup>. (INEP/MEC, 2004). Para fins de análises estatísticas, pelo método de amostragem não intencional, foi considerada uma amostra de 23.110 estudantes, destes, 16.394 (71%) eram ingressantes e 6.716 (29%) eram concluintes. Dessa amostra, realizaram a prova 20.914 estudantes, dos quais 14.521 eram ingressantes e 6.393 eram concluintes. (INEP/MEC, 2004).

Quanto à categoria administrativa das IESs, a predominância foi das IESs privadas, as quais concentraram 78% (274) dos cursos avaliados. Já as instituições federais participaram com 11% dos cursos (37), as estaduais com 9% (33) e as municipais com apenas 2% (8). (INEP/MEC, 2004).

Com relação à organização acadêmica, houve predomínio em todas as regiões brasileiras dos estudantes de universidades, 26.072 em todo o país, equivalentes a 55,6% do total nacional. Os centros universitários concentraram 11.095 estudantes, 23,7% do total Brasil, as faculdades, escolas e institutos superiores, 7.275 (15,5%) e as faculdades integradas, 2.417 (5,2%). Em todos os tipos de organização acadêmica participantes, os ingressantes foram maioria. (INEP/MEC, 2004).

No que concerne à duração e ao formato da prova, essa foi estimada com duração total de 4 (quatro) horas, tendo apresentado 10 (dez) questões de *Formação Geral* (comum aos cursos de todas as áreas), de caráter discursivo e de múltipla escolha, que abordaram situações-problema, estudos de caso, simulações e interpretação de textos e imagens ligada às temáticas de sociodiversidade, biodiversidade, globalização, novos mapas sociais, econômicos e geopolíticos, políticas públicas, redes sociais, relações interpessoais, inclusão e exclusão digital, cidadania e problemáticas contemporâneas. (INEP/MEC, 2004). Apresentava como objetivo investigar “além do conteúdo específico, aspectos como a clareza, a coerência, a coesão, as estratégias argumentativas, a utilização de vocabulário adequado e a correção gramatical do texto”. (INEP/MEC, 2004, p. 6).

---

<sup>22</sup> O ENADE incluiu grupos de estudantes dos referidos cursos, selecionados por amostragem, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação: um grupo, considerado ingressante, cursava o final do primeiro ano; e outro grupo, considerado concluinte, se encontrava no final do último ano do curso. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova. (INEP/MEC, 2004).

No componente de *Formação Específica*, 30 questões, de caráter discursivo e de múltipla escolha, tinham como referência o perfil definido nas DCN/ENF, em três grandes objetivos:

**I. Contribuir para:** a) a identificação de necessidades, demandas e problemas do processo de formação do enfermeiro, considerando-se as exigências sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas, assim como os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Enfermagem; b) a expansão da cultura da avaliação no âmbito dos cursos de graduação em enfermagem; c) a disseminação de discussões no âmbito dos cursos de graduação envolvendo habilidades e competências de compreensão e análise crítica sobre temas e questões da realidade regional, nacional e internacional ao longo do processo formativo do aluno. **II. Oferecer subsídios para:** a) a formulação de políticas públicas para a melhoria da educação superior em nível de graduação no país; b) o aprimoramento da qualidade da assistência de enfermagem prestada à população nos diversos níveis de atenção à saúde; c) o processo de análise da atuação do enfermeiro na sociedade brasileira; d) a discussão e reflexão sobre o processo de avaliação, propiciando a articulação com a pós-graduação em enfermagem; e) o processo de auto-avaliação dos cursos de enfermagem e a auto-avaliação dos graduandos. **III. Estimular as instituições de educação superior a promoverem:** a) a formulação de políticas e programas voltados para a melhoria da qualidade do ensino de graduação em enfermagem; b) a utilização de dados e informações para avaliar e aprimorar seus projetos pedagógicos, visando melhoria da qualidade da formação do profissional de enfermagem; c) o aprimoramento das condições do processo de ensino-aprendizagem e do ambiente acadêmico dos cursos de enfermagem, adequando a formação geral e específica do enfermeiro às necessidades da sociedade brasileira. (INEP/MEC, 2004, p. 6-7, grifo nosso).

Para a avaliação da parte específica de cada curso, o INEP/MEC organizou uma comissão formada por professores com larga experiência no ensino de graduação (a partir da Portaria INEP nº 63, de 3 de junho de 2004, publicada no D.O.U junho de 2004, Seção 2, pág. 13) que teve as seguintes atribuições:

a) propor diretrizes, objetivos e outras especificações necessárias à elaboração dos instrumentos de avaliação a serem aplicados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) dos Cursos de Graduação em Enfermagem; b) propor diretrizes, objetivos e outras especificações necessárias à elaboração dos instrumentos de avaliação a serem aplicados na avaliação in loco dos Cursos de Graduação em Enfermagem; c) elaborar os produtos resultantes dos processos de construção do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e da Avaliação dos Cursos de Graduação. (INEP/MEC, 2004, p. 17).

Cada comissão estabeleceu o referencial de conteúdos de cada curso. Para o curso de Enfermagem, foi publicado o seguinte:

**I. Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem:** a) estrutura, evolução e funcionamento dos sistemas do ser humano nas dimensões física e mental, e o seu desenvolvimento social e cultural; b) processos patológicos que afetam o ser humano e medidas diagnósticas e terapêuticas; c) processo saúde-doença e os seus determinantes. **II. Fundamentos de Enfermagem:** a) cidadania e saúde: epidemiologia, saúde coletiva, saúde ambiental, políticas públicas de saúde, sistema único de saúde, programas e estratégias de saúde; b) exercício profissional: história da enfermagem, legislação, ética/bioética; c) processo de investigação em saúde/enfermagem: metodologia científica. **III. Assistência de Enfermagem:** a) em enfermagem: avaliação do estado da saúde/doença do ser humano em todo seu ciclo vital e implementação das ações nos diversos níveis de atenção à saúde; sistematização da assistência de enfermagem; b) em enfermagem: avaliação do estado da saúde/doença da coletividade e implementação das ações nos diversos níveis de atenção à saúde; sistematização da assistência de enfermagem. **IV. Administração em Enfermagem:** a) processo de trabalho em saúde/enfermagem; b) gerenciamento em saúde/enfermagem; c) biossegurança. (INEP/MEC, 2004, p. 9-10, grifo nosso).

Quanto aos resultados do desempenho dos acadêmicos naquela prova, o Relatório Síntese (2004) apontou que nenhum aluno conseguiu acertar todas as questões da prova, dos 20.914 presentes, 14.521 eram ingressantes e 6.393 estavam concluindo os seus estudos, obtiveram médias, respectivamente, iguais a 28,8 e 41,5, consideradas razoavelmente baixas. Ainda, do total de alunos, mais de 50% alcançou nota abaixo de 31,9 (mediana inferior à média). (INEP/MEC, 2004).

O levantamento das características dos estudantes de Enfermagem, que participaram do ENADE/2004, foi realizado por meio do “Questionário do Estudante”, disponível na página do INEP/MEC. O relatório aponta que, neste ano, responderam 13.474 ingressantes e 6.022 concluintes, o qual permitiu o levantamento do perfil estudantil, condições dos recursos físicos e pedagógicos da instituição, sensibilização com relação a temas socialmente relevantes, atividades acadêmicas extraclasse, qualidade do ensino oferecido, nível socioeconômico e características associadas ao desempenho. (INEP/MEC, 2004).

No ENADE de 2007, foram avaliados 16 cursos, 3 (três) cursos a mais quando comparado há 2004, sendo Biomedicina, Tecnologia em Radiologia e Tecnologia em Agroindústria. No caso da Enfermagem, o Relatório Síntese apontou uma participação de 540 (quinhentos e quarenta) cursos, com uma população total de 77.290 estudantes inscritos, dos quais 52.153 eram ingressantes e 25.137 concluintes, correspondendo a, respectivamente, 67,5% e 32,5% do total Brasil. (INEP/MEC, 2007). Foi considerada uma amostra total de 38.628 alunos, destes, 26.431 (68%) eram ingressantes e 12.197 (32%) concluintes. No entanto,

compareceram no dia da aplicação da prova 34.467 alunos, destes, 22.746 ingressantes e 11.721 concluintes. (INEP/MEC, 2007).

Quanto à categoria administrativa das IES, quando comparado a 2004, manteve-se a prevalência das IES privadas, que concentraram 80,2% (433) dos cursos avaliados. As instituições federais participaram com 9,4% dos cursos (51), as estaduais com 8,1% (44) e as municipais com apenas 2,2% (12). (INEP/MEC, 2007).

Sobre a organização acadêmica, quando comparado a 2004, deu-se continuidade à predominância das universidades com 254 cursos, com mais de 34.963 (45,2%) estudantes ingressantes e concluintes (INEP/MEC, 2007). Os alunos das faculdades, escolas e institutos superiores corresponderam a 21.574 (27,9%) do total nacional, seguidos pelos alunos dos centros universitários 17.312 (22,4%) e das faculdades integradas 3.441 (4,5%). (INEP/MEC, 2007).

A partir desse relatório, os conteúdos da Formação Geral e da Formação Específica são apresentados em uma Matriz de Avaliação. Com relação ao formato da prova, manteve-se muito próxima ao da versão de 2004. A primeira parte, Formação Geral, apresentou 8 (oito) questões objetivas de múltipla escolha e 2 (duas) discursivas, com o objetivo de investigar a aquisição de competências, habilidades e conhecimentos considerados essenciais na formação de qualquer estudante de qualquer área da Educação Superior. (INEP/MEC, 2007).

As temáticas foram as mais diversas possíveis, abarcando: sociodiversidade - multiculturalismo e inclusão; exclusão e minorias; biodiversidade; ecologia; mapas sócios e geopolíticos; globalização; arte e filosofia; políticas públicas –educação, habitação, saneamento, saúde e segurança; redes sociais; e responsabilidade – setor público, privado, (Terceiro Setor); relações interpessoais (respeitar, cuidar, considerar e conviver); vida urbana e rural; inclusão/exclusão digital; cidadania; violência; terrorismo, avanços tecnológicos, relações de trabalho, tecnociência; propriedade intelectual; diferentes mídias e tratamento da informação. (INEP/MEC, 2007).

A Comissão Assessora de Avaliação da Área de Enfermagem, designada por nova Portaria, manteve os objetivos traçados pela Comissão anterior (2004), o que pode ser inferido no relatório de 2007, uma vez que eles não estão explicitados no corpo do texto.

No seu componente de *Formação Específica*, a prova foi composta de questões objetivas de múltipla escolha e discursivas que contemplaram a

especificidade de cada área, tanto no domínio dos conhecimentos quanto nas habilidades esperadas para o perfil profissional, sendo investigados conteúdos do curso por meio da exploração de níveis diversificados de complexidade. (INEP/MEC, 2007). Essa versão de 2007 manteve o referencial de conteúdos da prova de 2004 para o curso de Enfermagem, acrescentando apenas um elemento, item V, a saber, “Educação em Enfermagem: a) Processos e práticas educativas em saúde à população; b) Educação permanente às categorias profissionais”. (INEP/MEC, 2007, p. 10).

O número de questões da prova foi o mesmo de 2004 (um total de 30 questões), porém, em 2007, 26 questões foram de múltipla escolha e 4 (quatro) questões discursivas, com o intuito de possibilitar a avaliação das habilidades e dos conhecimentos. (INEP/MEC, 2007). Os objetivos propostos na prova do ENADE de 2004 foram conservados, apenas foi acrescentado no objetivo III (que trata do estímulo à promoção de ações), o item d – “a integração com a rede de atenção à saúde”. (INEP/MEC, 2007, p. 7).

Sobre as questões, tanto da *Formação Geral* como as da *Formação Específica*, o relatório apresenta as seguintes expectativas:

Além do domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de habilidades e competências para perfis profissionais específicos, espera-se que os graduandos das IES evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação e importantes para a realidade contemporânea. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas. Nas questões da prova busca-se também obter indícios relativos à capacidade do estudante para ler e interpretar textos, analisar informações, extrair conclusões por indução e/ou dedução, estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações, detectar contradições, fazer escolhas valorativas avaliando conseqüências, questionar a realidade e, argumentar coerentemente. Os estudantes devem mostrar competência para projetar ações de intervenção, propor soluções para situações-problema, construir perspectivas integradoras, elaborar sínteses e administrar conflitos. (INEP/MEC, 2007, p. 10).

Quanto aos resultados da prova, a média geral de desempenho dos graduandos na prova foi de 32,3 pontos (ingressantes 29,3 e, concluintes, 38,6). Quando comparado a 2004, houve uma discreta elevação das notas dos ingressantes (28,8 – 2004 para 29,3 – 2007), e diminuição dos concluintes (41,5 – 2004 para 38,5 – 2007). (INEP/MEC, 2007, p. 10). O relatório afirma que o desempenho dos estudantes nos dois grupos foi heterogêneo. E, nessa versão,



obteve-se a nota máxima de 80,4 pontos, alcançada por um concluinte e a maior nota conseguida por um ingressante foi de 69,7. (INEP/MEC, 2007, p. 10). Sendo possível inferir melhora quando comparado a 2004, ano em que as notas e médias foram consideradas baixas.

Destaca-se que, nesse período, também foram levantadas as características dos estudantes de Enfermagem, que participaram do ENADE/2007, por meio de um instrumento, no formato de questionário, denominado *Avaliação Discente da Educação Superior*, composto por 110 questões, enviado com antecedência ao estudante e que deveria ser entregue respondido, no local do exame. A análise das respostas tinha por objetivo

compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências e investigou, ainda, a percepção dos estudantes frente à sua trajetória no curso e na IES por meio de questões objetivas que exploraram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional. (INEP/MEC, 2007, p. 2).

No relatório, a análise desse questionário ganhou um capítulo à parte, denominado *Percepções sobre a Prova*, que trouxe elementos como: Grau de dificuldade da parte de Formação Geral da prova; Grau de dificuldade da parte de Componente Específico da prova; Extensão da prova em relação ao tempo total; Clareza e objetividade dos enunciados das questões de Formação Geral; Clareza e objetividade dos enunciados das questões de Formação Geral; Clareza e objetividade dos enunciados das questões de Componente Específico; Suficiência das informações/instruções fornecidas; Dificuldade encontrada ao responder à prova; Influências no desempenho na prova e Tempo gasto para concluir a prova. (INEP/MEC, 2007).

Em 2010, o ENADE avaliou 19 (dezenove) áreas de conhecimentos, dentre elas, a Enfermagem, incluindo, ainda, mais 3 (três) cursos: Agronegócio, Gestão Hospitalar e Gestão Ambiental. A área de Enfermagem contou com a participação de estudantes de 691 cursos, apresentando uma população de 86.856 estudantes inscritos, destes, estiveram presentes no exame 71.819, sendo que 55,9% eram ingressantes e 44,1% concluintes. (INEP/MEC, 2010, p. 23).

Destaca-se que neste ano, o relatório não trabalhou por amostragem. Dessa forma, foram habilitados ao ENADE 2010, conforme publicado no portal do INEP/MEC:

os estudantes ingressantes que até o dia 02 de agosto tiverem concluído entre 7% e 22%, inclusive, da carga horária mínima do currículo do curso da IES, e os estudantes concluintes que concluído pelo menos 80% da carga horária mínima do currículo do curso da IES ou que tenham condições acadêmicas de conclusão do curso no ano letivo de 2010. Para os cursos dos cursos superiores de tecnologia com carga horária mínima de até 2.000 horas, serão considerados ingressantes aqueles que, até o dia 2 de agosto tiverem concluído entre 7% e 25%, inclusive, da carga horária mínima do currículo e serão considerados concluintes aqueles que até o dia 2 de agosto tiverem concluído pelo menos 75% da carga horária mínima do currículo do curso da IES ou que tenham condições acadêmicas de conclusão do curso no ano letivo de 2010. Estão dispensados do Enade 2010 os estudantes que colarem grau até o dia 31 de agosto de 2010 e aqueles que estiverem oficialmente matriculados e cursando atividades curriculares fora do Brasil, na data de realização do Enade 2010 em instituição conveniada com a IES de origem do estudante. (INEP/MEC, 2010).

Considerando-se a categoria administrativa de cada IES, destaca-se a predominância nos 3 (três) ciclos avaliativos das instituições privadas de ensino, que concentraram, em 2010, 553 dos 691 cursos de Enfermagem, número correspondente a 80% dos cursos avaliados, e apenas 138 instituições públicas, correspondendo a 20% dos cursos avaliados. (INEP/MEC, 2010).

Na organização acadêmica, observa-se uma mudança nesse ciclo, pois, nos anteriores (2004 e 2007), havia uma predominância das universidades, e, ao contrário, neste, as faculdades abrangem uma participação de 31.229 (44%) alunos presentes. As universidades, por sua vez, participaram com 27.433 alunos, perfazendo 38% do total, já os centros universitários participaram com 13.157 alunos, o que correspondeu a 18%. (INEP/MEC, 2010).

No que diz respeito à estrutura da prova aplicada no ENADE 2010, a mesma se manteve próxima a estabelecida em 2007, inclusive a Matriz de Avaliação. As questões de *Formação Geral* permaneceram da mesma forma, contando com a aplicação de 8 (oito) questões objetivas de múltipla escolha e as 2 (duas) questões discursivas. As temáticas foram diversas, a destacar: ecologia; biodiversidade; arte, cultura e filosofia; mapas geopolíticos e socioeconômicos; globalização; políticas públicas-educação, habitação, saneamento, saúde, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável; redes sociais e responsabilidade –setor público, privado, terceiro setor; sociodiversidade –multiculturalismo, tolerância, inclusão; exclusão e minorias; relações de gênero; vida urbana e rural; democracia e cidadania; violência; terrorismo; avanços tecnológicos; inclusão/exclusão digital;

relações de trabalho; tecnociência; propriedade intelectual; mídias e tratamento da informação. (INEP/MEC, 2010).

A Comissão Assessora de 2010, instituída por Portaria, com relação aos objetivos da *Formação Específica*, realizou uma alteração no item II “Oferecer subsídios para”, que foi assim reescrito:

a) O aprimoramento da qualidade do cuidado de Enfermagem prestado à população na rede de atenção à saúde; b) O processo de autoavaliação dos cursos de Enfermagem e a autoavaliação dos estudantes. c) A utilização de dados e informações para avaliar e aprimorar seus Projetos Pedagógicos, visando melhoria da qualidade da formação do profissional de Enfermagem. (INEP/MEC, 2010, p. 7).

Nessa mesma esteira, no objetivo do item III, que trata da necessidade de “Estimular as instituições de educação superior a promoverem”, foi incluída a discussão de políticas públicas “para a melhoria da educação superior, em nível de graduação no país” (INEP/MEC, 2010, p. 7). Foi também observada a supressão do item B do relatório de 2007, o qual tratava da “utilização de dados e informações para avaliar e aprimorar seus Projetos Pedagógicos, visando melhoria da qualidade da formação do profissional de Enfermagem”. (INEP/MEC, 2010, p. 7). Assim como na Comissão de 2007, o referencial de conteúdos do curso de Enfermagem elaborado pela Comissão de 2004 foi mantido, não sendo acrescido nenhum elemento.

Na parte da *Formação Específica*, foram 27 questões objetivas de múltipla escolha e 3 (três) discursivas. Quando comparado a 2007, verifica-se o acréscimo de uma questão objetiva (de 26 para 27), tendo sido diminuída uma discursiva (4 para 3).

Quanto aos resultados da prova, a média geral de desempenho dos estudantes foi de 42,2 (ingressantes obtiveram média mais baixa, de 37,6, se comparado a dos concluintes, cuja média foi de 48,2). Quando comparados à prova anterior, de 2007, houve um significativo aumento na média, uma vez que a nota dos ingressantes passou de 29,3, em 2007, para 37,6, em 2010. Já a dos concluintes, de 38,6, em 2007, para 48,2, em 2010.

Destaca-se que o levantamento das características dos estudantes de Enfermagem, que participaram do ENADE/2010, foi obtido por meio do *Questionário do Estudante*, disponível na página do INEP/MEC. O relatório apresentou os dados

demográficos e socioeconômicos, destacando a distribuição por sexo e idade de cada grupo de estudantes, quanto a sua cor/etnia, renda familiar mensal, renda e sustento, escolaridade de pai e mãe, tipo de curso e escola frequentada no Ensino Médio, tanto para ingressantes como para os concluintes. (INEP/MEC, 2010, p. 88-94).

Em síntese, diante das informações apresentadas nos ENADEs de 2004, 2007 e 2010, ao se tratar do número de participantes, percebe-se um crescimento expressivo de 243,4% de presentes, comparando o ENADE 2010 com o ENADE 2004, fato ocorrido em virtude de não se trabalhar mais pelo método de amostragem (GRÁFICO 3).

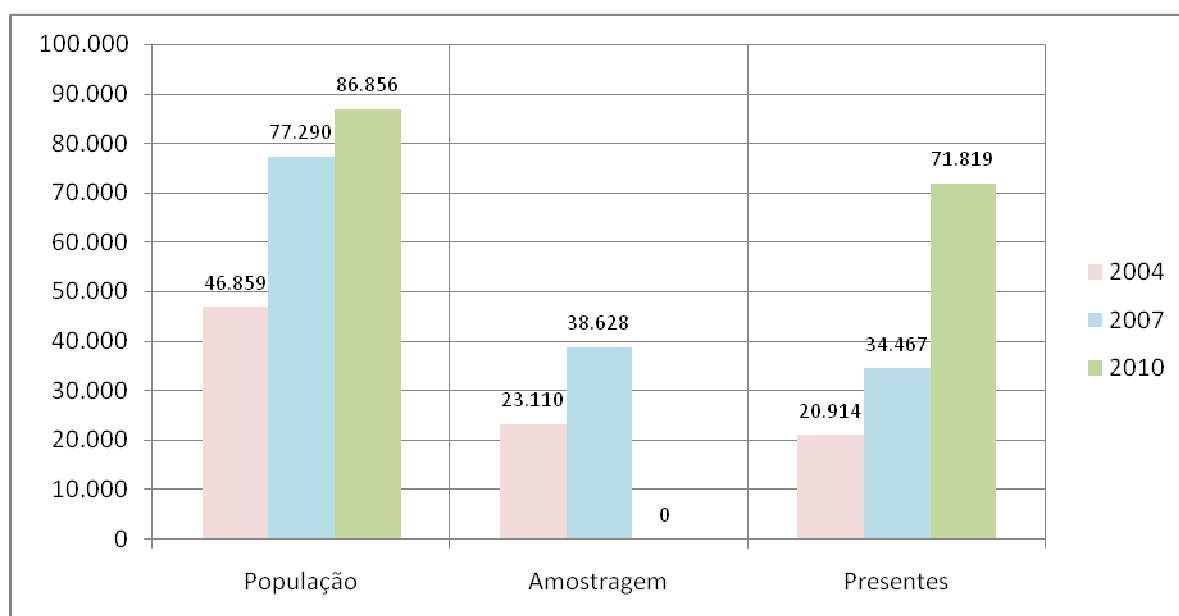


GRÁFICO 3 – NÚMERO DE PARTICIPANTES NOS ENADEs DE ENFERMAGEM  
FONTE: A autora (2014)

Por conseguinte, destaca-se a categoria administrativa das IES participantes dos ENADEs estudados, indicando que as IES privadas, de 2004 a 2010, apresentaram um crescimento de 101,8%, ao passo que as IES públicas apresentaram um crescimento de 76,9%. (GRÁFICO 4).

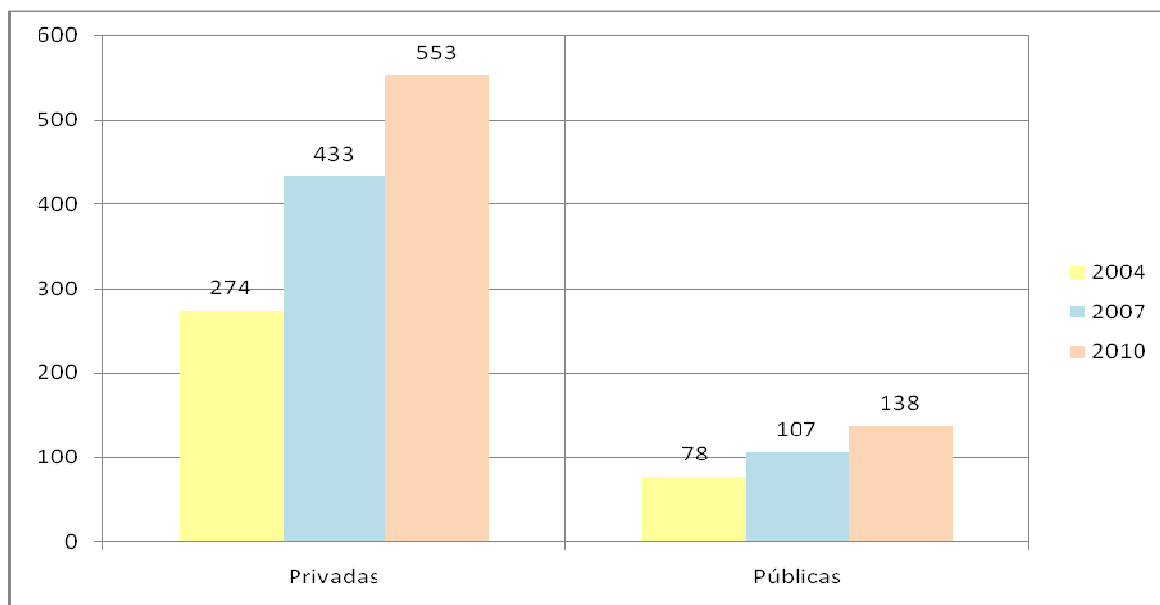


GRÁFICO 4 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES PARTICIPANTES DO ENADE DE ENFERMAGEM

FONTE: A autora (2014)

Ao se tratar da organização acadêmica, ressalta-se que faculdades, escolas e institutos superiores apresentaram um crescimento de 329,3%, ao passo que os centros universitários cresceram 18,6% e as universidades tiveram um crescimento de apenas 5,2%. No entanto, cabe destacar que, no ENADE de 2010, comparado com o de 2007, tanto os centros universitários quanto as universidades, apresentaram uma diminuição em suas participações de -24% e -22%, respectivamente. (GRÁFICO 5).

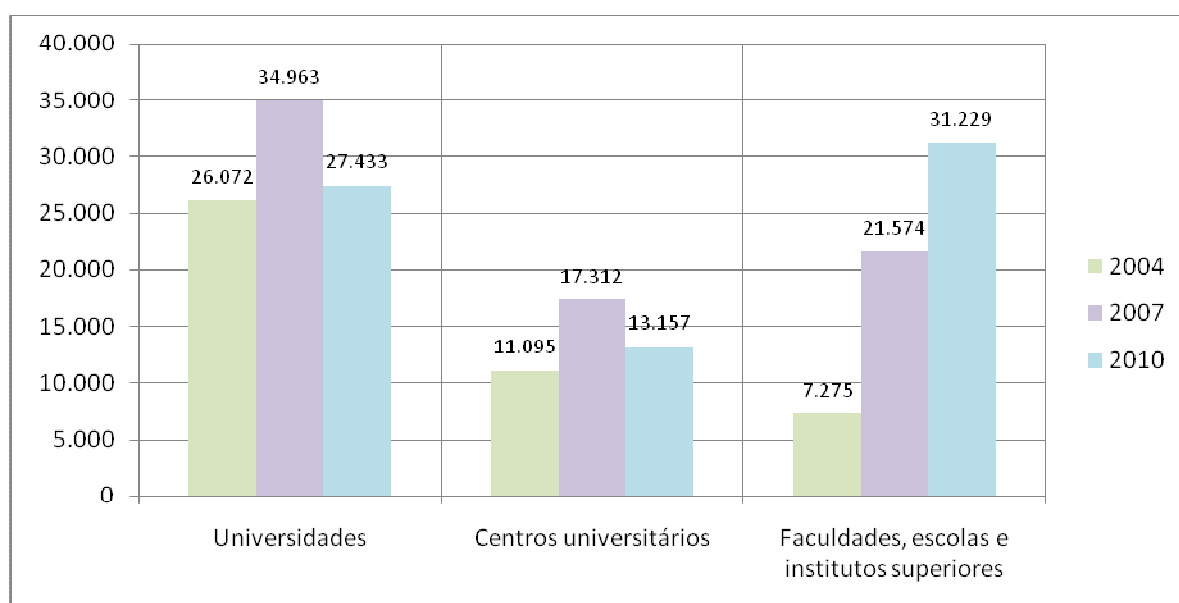


GRÁFICO 5 – ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA DAS IES PARTICIPANTES DO ENADE DE ENFERMAGEM

FONTE: A autora (2014)

No que concerne à média geral do resultado do desempenho dos acadêmicos no ENADE de Enfermagem, houve um crescimento de 32,3% do ENADE de 2004 para o de 2010. (GRÁFICO 6).

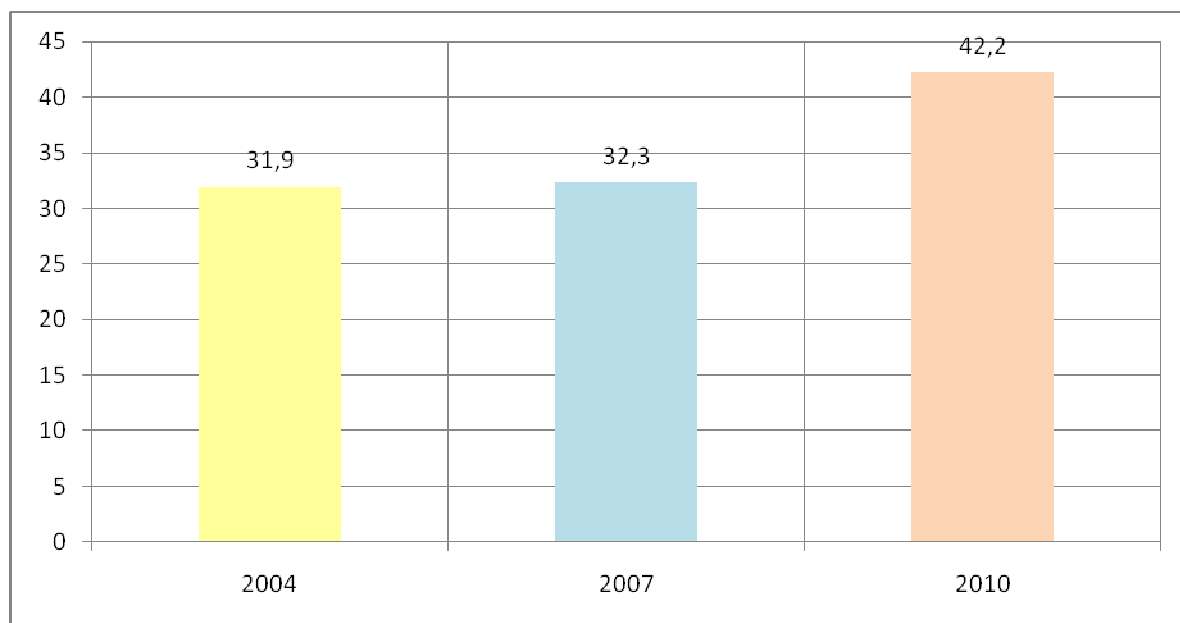


GRÁFICO 6 - MÉDIA GERAL DO RESULTADO DO DESEMPENHO DOS ACADÊMICOS NO ENADE DE ENFERMAGEM

FONTE: A autora (2014)

No ano de 2013, foi realizada a 4ª prova do ENADE para o curso de Enfermagem, porém, até a conclusão dessa dissertação, não havia sido divulgado o Relatório Síntese. Para tanto, será apresentada a Portaria INEP nº 240 de 10 de maio de 2013, que orienta a realização do ENADE nesse ciclo avaliativo.

As mudanças que foram constatadas encontram-se no componente de Formação Específica que, em seu art. 4º, apresenta novos objetivos:

**I – Contribuir para:** a) a identificação de necessidades, demandas e potencialidades do processo de formação do enfermeiro, considerando as exigências sociais, econômicas, políticas, culturais, éticas e humanistas, assim como os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso (DCNs) de Graduação de Enfermagem e no Sistema Único de Saúde (SUS); b) as discussões nos cursos de graduação sobre competências, habilidades e atitudes para compreensão e análise crítica acerca de temas e aspectos da realidade regional, nacional e internacional, ao longo do processo formativo do estudante; c) a valorização do processo avaliativo dos cursos de graduação pela sociedade; **II – Oferecer subsídios para:** a) o aprimoramento da qualidade do cuidado de enfermagem prestado à população na rede de atenção à saúde; b) o processo de auto-avaliação dos cursos de enfermagem e dos estudantes; c) a utilização de dados e informações para avaliar e aprimorar seus Projetos Pedagógicos, com vistas à melhoria da qualidade da formação do profissional de

enfermagem; **III – Estimular as instituições de educação superior a promoverem:** a) a discussão e formulação de políticas, programas e redes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino de graduação em enfermagem; b) melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação em enfermagem, para adequar a formação geral e específica do enfermeiro às necessidades de saúde da população; c) a integração com a rede de atenção à saúde e o SUS. (INEP/MEC, 2013, grifo nosso).

Também no art. 6º, há inovações, a prova do ENADE 2013, no componente específico da área de Enfermagem, passou a avaliar se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes competências:

I – Analisar sócio-historicamente a enfermagem, a sociedade e as políticas públicas de saúde; II – Analisar a evolução do processo de trabalho em enfermagem e as políticas de gestão; III – Intervir no processo saúde-doença, considerando os determinantes biológicos, sociais, culturais, econômicos e políticos; IV – Atuar no processo de cuidar em enfermagem, em conformidade com a Lei do Exercício Profissional (Lei 7.498 de 25/06/1986), com o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem (Resolução COFEN 311/2007), com a Sistematização da Assistência de Enfermagem (Resolução COFEN 358/2009) e com os princípios e as diretrizes do SUS; V – Prestar cuidado de enfermagem, na perspectiva da integralidade e da humanização à criança, ao adolescente, à mulher, ao homem, ao idoso, à família, ao trabalhador, às pessoas em situações de vulnerabilidades, na rede de atenção à saúde; VI – Gerenciar o processo de cuidar em enfermagem, em nível individual e coletivo; VII – Desenvolver a gestão do sistema e das organizações de saúde em consonância com os princípios organizativos do SUS; VIII – Desenvolver ações de promoção em saúde individual e coletiva nos diversos níveis de atenção; X – Promover ações de educação permanente, básica e profissionalizante em enfermagem; XI – Realizar pesquisas no processo de construção do conhecimento. (INEP/MEC, 2013).

O art. 7º mantém o número de 30 questões na prova, sendo 3 (três) discursivas e 27 de múltipla escolha, destacando, ainda, a necessidade de elaborar itens que envolvam situações-problema e estudos de casos. Sugere como referencial os seguintes objetos de conhecimento:

**I – Bases Biológicas, Humanas e Sociais:** a) bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial de enfermagem; b) bases humanas e sociais relacionadas ao indivíduo/sociedade e a contribuição dos determinantes sociais, culturais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos nível individual e coletivo no processo saúde-doença. **II – Instrumentalização Técnica e Metodológica da Ciência de Enfermagem:** a) exercício profissional: história da enfermagem, legislação, associações e entidades de classe, ética e bioética em enfermagem; b) semiologia e Semiotécnica nas diversas fases do ciclo vital; c) epidemiologia e diagnóstico situacional; d) processo de investigação em saúde/enfermagem: metodologia científica; e) biossegurança; **III –**

**Enfermagem na atenção em saúde:** a) atenção em saúde coletiva à criança, ao adolescente, à mulher, ao homem, ao idoso, à família, ao trabalhador e às pessoas em situações de vulnerabilidades; b) sistematização da Assistência de Enfermagem para o cuidado à criança, ao adolescente, à mulher, ao homem, ao idoso, à família, ao trabalhador e às pessoas em situações de vulnerabilidades, nos diversos níveis de complexidade de atenção; **IV – Gestão e Políticas de Saúde e de Enfermagem:** a) SUS; b) políticas Públicas de Saúde (Rede Cegonha, Atenção Psicossocial e Dependência Química, Urgência e Emergência, Pactos pela Saúde); c) estratégia de Saúde da Família; d) política Nacional de Humanização; e) programas de Avaliação da Qualidade dos Serviços de Saúde; f) gestão do processo de trabalho em equipes de saúde/enfermagem; g) gestão do sistema e de organizações de saúde; h) gerência de serviços em saúde e do cuidado de enfermagem; **V – Educação em Enfermagem:** a) ações de educação em saúde para a criança, o adolescente, a mulher, o homem, o idoso, a família, o trabalhador e as pessoas em situações de vulnerabilidades; b) metodologias de ensino-aprendizagem; c) tecnologia da Informação e Comunicação aplicadas à Educação; d) educação permanente. (INEP/MEC, 2013, grifo nosso).

Considera-se que todos esses apontamentos referentes ao ENADE 2013 são importantes e devem ser analisados com mais cautela por todos os atores envolvidos, a fim de compreenderem as normas, sua origem e alterações, para além dos resultados numéricos obtidos em cada IES. Refletir sobre as transformações necessárias a serem realizadas no PPC e na forma de conceber tal tarefa dentro da IES parece ser imprescindível aos que assumem a coordenação de cursos.

No próximo capítulo, será apresentada a descrição do percurso metodológico para a concretização da pesquisa, a fim de alcançar o objetivo proposto.



## 5 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A pesquisa, segundo Minayo (2012, p. 16), é uma “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. As razões de pesquisar, para a presente autora, encontram-se no desenrolar da vida cotidiana, ou seja, está relacionada a uma investigação que, de fato, se encontra arraigada aos “interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos”. (MINAYO, 2012, p. 16).

A pesquisa está apresentada na perspectiva qualitativa de coleta e análise de informações, tendo em vista a intenção de conhecer como os coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem percebem o ENADE ao exercerem a função de coordenador pedagógico.

A abordagem metodológica, de cunho qualitativo, apresenta delineamento apropriado ao se deparar com questões particulares, por “ser flexível e elástico, capaz de ajustar-se ao que está sendo aprendido durante a coleta de dados, [...] tende a ser holístico, buscando a compreensão do todo”. (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004, p. 200).

O estudo foi realizado em IES da cidade de Curitiba – PR, que oferecem curso de graduação em Enfermagem. Estas, por sua vez, foram identificadas por meio do relatório de consulta avançada, obtido via sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil, denominado *e-Mec*. Constatou-se que a capital do Paraná conta com 19 (dezenove) IES que oferecem o curso de Enfermagem na modalidade presencial ou à distância, no grau de bacharelado e/ou licenciatura e, dentre essas, 03 (três) encontram-se em processo de extinção, o que perfaz um total de 16 (dezesesseis) instituições públicas e privadas em funcionamento. (INEP/MEC, 2014).

A fim de compor uma parcela selecionada criteriosamente dentro do universo das IES levantadas, estipulou-se que os critérios de inclusão das IES para participação nessa pesquisa seriam: ofertar curso de graduação em Enfermagem em nível de bacharelado; ofertar o curso na modalidade presencial; e, ainda, ter participado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) nos dois

últimos ciclos avaliativos, realizados nos anos de 2007 e 2010. Assim, após a aplicação dos critérios de inclusão, selecionou-se uma amostra de 7 (sete) estabelecimentos, os quais foram convidados a participar da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram os coordenadores dos cursos de Enfermagem das IES selecionadas. A eleição dos coordenadores como participantes dessa pesquisa justifica-se pelo fato de que esses indivíduos têm por atribuição a realização da gestão pedagógica do curso, formulação e/ou reformulação/implementação/desenvolvimento de propostas curriculares, além, é claro, de representarem o papel de “mediador do processo de avaliação, podendo assumir a consolidação dos princípios do SINAES”. (LANA; BARBIERI; BOCARDI; 2006, p. 1.160).

O critério de inclusão dos coordenadores participantes foi possuir a formação acadêmica em Bacharelado e/ou Licenciatura em Enfermagem. Desse modo, foram selecionados 7 (sete) coordenadores de curso. No entanto, após contato telefônico e agendamento de horário para explicitar o objetivo da pesquisa, somente 5 (cinco) coordenadores aceitaram participar, os quais providenciaram a assinatura do termo de concordância da instituição, as quais pertencem como co-participantes da pesquisa, declarando acordo com a condução do projeto de pesquisa.

A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada, que possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições pré-estabelecidas pelo pesquisador. Para Minayo (2012), é uma comunicação entre duas pessoas, que combinam perguntas fechadas e abertas com a finalidade de construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa. Gil (2006) destaca que esse tipo de entrevista, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, proporciona todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação.

As entrevistas, realizadas no período entre Dezembro de 2013 e Janeiro de 2014, tiveram como o objetivo coletar impressões de cada coordenador sobre o objeto do estudo, sendo direcionadas por um instrumento semiestruturado (APÊNDICE 3). Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados pela letra E, seguida pelo número correspondente à ordem de realização da entrevista, de E1 a E5. Salienta-se que as transcrições das entrevistas foram encaminhadas via email aos respectivos coordenadores para validação, no mês fevereiro de 2014.

O instrumento, na forma de questionário, foi composto por duas partes: a primeira parte do instrumento, com oito questões fechadas, teve por objetivo levantar o perfil dos coordenadores dos cursos de graduação investigados por meio de informações sobre idade, sexo, nível de escolaridade, tempo de atuação no Ensino Superior e na coordenação, carga horária na função de coordenador, vínculos empregatícios e experiência profissional na área de Enfermagem. O questionário foi preenchido pela pesquisadora em um tempo estimado de 10 minutos.

A segunda parte, composta de 6 (seis) questões abertas, teve por objetivo identificar as estratégias utilizadas pela IES, no que diz respeito ao ENADE. As entrevistas foram gravadas por meio eletrônico, com duração de aproximadamente 1 (uma) hora, sendo realizada individualmente e em local determinado pelos respondentes, no interior de cada uma das instituições participantes, preservando a individualidade e o sigilo das informações.

As respostas das questões abertas foram transcritas na sua íntegra e submetidas à análise qualitativa de conteúdo de Bardin, a qual se define por um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de recepção dessas mensagens. (BARDIN, 2011).

O primeiro polo cronológico dessa análise de conteúdo é caracterizado como fase de *organização dos materiais*, selecionados de acordo com um objetivo pré-estabelecido, o qual é submetido a várias regras (pertinência, exaustividade, representatividade, homogeneidade) a fim de constituir um *corpus*, ou seja, um conjunto de documentos. No caso da presente pesquisa, após a transcrição das entrevistas com os coordenadores de curso de Enfermagem, procedeu-se a identificação das perguntas do questionário e o agrupamento de cada uma delas, a fim de constituir uma narrativa de cada pergunta, de modo a facilitar a leitura.

O segundo polo cronológico, definido como *exploração do material*, tem por finalidade decompor, codificar ou enumerar o *corpus* de pesquisa, ou seja, lapidar os dados a fim de exprimir as características exatas do conteúdo selecionado. Pode ser realizado mecanicamente ou com auxílio de ferramentas, como, por exemplo, programas de computador. Nessa pesquisa, procedeu-se, primeiramente, a leitura flutuante de todo o *corpus*, organizado a partir das transcrições com intuito de

conhecer o texto, e, posteriormente, de forma exaustiva, a fim de deixar-se impressionar pelo conteúdo expresso em cada entrevista. O texto em relevo foi sinalizado em outra cor.

O último polo cronológico, denominado de *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, tem por objetivo colocar em destaque as informações obtidas. Bardin (2011) define essa etapa como “codificação”, que, segundo Hostil (1969 *apud* Bardin 2011, p. 133), conceitua como “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidade, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

No texto sinalizado de cada pergunta, procurou-se identificar a *unidade de registro* que, segundo Bardin (2011, p. 134), “corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização”, e, também, a *unidade de conteúdo*, a qual “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2011, p. 137). Ambos os elementos, destacados acima, expressam relação direta do material com o objetivo da pesquisa.

Posteriormente, deu-se segmento ao que Bardin (2011, p. 147) se refere *como análise categorial*, que significa “a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias”, permitindo a classificação dos elementos de significação constitutivos de cada pergunta da entrevista. Tudo se justifica para que se pudesse formular a *categorização*, que são “rubricas ou classes as quais reúnem as unidades de registro sobre um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Para melhor compreensão da análise, formulou-se uma tabela no Word 2007®, a fim de exprimir as unidades de registro e contexto do *corpus* de cada questão, realizada com a intenção de obter uma categorização. (APÊNDICE 4).

Outro tratamento realizado nas entrevistas, após a análise de Bardin, foi a utilização do *software* denominado IRAMUTEQ® (*Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que é um programa gratuito que realiza “análises quantitativas de dados textuais bem simples [...] até análises multivariadas [...]”. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515).

Os mesmos autores destacam que o IRAMUTEQ® foi desenvolvido primeiramente em língua francesa, como ferramenta de análise de dados,

“desenvolvido sob a lógica da *open source*, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem python ([www.python.org](http://www.python.org))”. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515).

Estes mesmos autores relatam que este *software* permite a utilização de diferentes recursos técnicos de análise lexical, das quais destacam-se: análises lexicais clássicas; análise de especificidades; método de classificação hierárquica descendente (CHD); análise de similitude e nuvem de palavras. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515-516).

Assim, das cinco formas de análise de dados textuais oferecidas por esse *software*, optou-se por duas, que “organizam a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516), sendo: “nuvem de palavras” e “análise de similitude”. A primeira realiza o agrupamento das palavras e as organiza graficamente em função de sua frequência e, a segunda, permite identificar as co-ocorrências e indicações de conexidade entre as palavras. Os resultados gráficos realizados por esse programa serão apresentados no próximo capítulo.

No Brasil, o IRAMUTEQ<sup>®</sup> é utilizado desde 2013 pela equipe do Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina (LACCOS/UFSC) em parceria com o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas (CIERS- -ed/FCC); e com o grupo de pesquisa Valores, Educação e Formação de Professores da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); os quais estão aprimorando o dicionário experimental em língua portuguesa. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Essa pesquisa foi realizada conforme as diretrizes da resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS), que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

O projeto, primeiramente, foi submetido à apreciação do colegiado do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), obtendo parecer favorável. Posteriormente, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/SD), do Setor de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Paraná, com parecer consubstanciado favorável nº 433.416 / CAAE: 20141313.0.0000.0102, emitido em 23/10/2013. (ANEXO 1).

Destaca-se que todos os coordenadores que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2) no ato da entrevista, bem como tiveram vistas ao parecer final consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, emitindo declaração de concordância com o parecer ético.

## 6 RESULTADOS

O perfil dos coordenadores de curso, no que concerne à idade, revela que 3 (60%) dos 5 (cinco) participantes tem mais de 45 anos, sendo que todos os participantes são do sexo feminino.

Com relação à escolaridade, 3 (três), ou seja, 60% das participantes, possui mestrado acadêmico, na área de Enfermagem e Educação, 1 (uma) possui pós-doutorado em Enfermagem, e outra, doutorado em andamento.

Quanto à atividade profissional, 3 (três) coordenadoras, (60%), atua há mais de 10 anos no Ensino Superior, 1 (20%) atua de 5 a 10 anos, e, por fim, 1 (20%) de 2 a 5 anos. Todas relataram possuir experiência profissional na área da Enfermagem há mais de 10 anos.

Quanto à atuação na função de coordenador pedagógico, os entrevistados identificados como E1, E2, E3 e E5 estão em IESs privadas e, E4 em IES federal. Cada uma delas está no cargo, respectivamente, a: menos de 1 ano; entre 1 e 2 anos; entre 2 e 5 anos; entre 5 e 10 anos e há mais de 10 anos. De forma que 3 (três) das coordenadoras relataram cumprir escala semanal de 20 horas na respectiva função; uma cumpre escala semanal de 40 horas e a outra de 30 horas. Quatro participantes declararam exercer sua atividade somente em uma instituição e uma em mais de uma instituição. Todas essas informações podem ser visualizadas no quadro abaixo (QUADRO 2):

ENTREVISTADOS	E1	E2	E3	E4	E5
Idade (anos)	38 anos	35 anos	46 anos	55 anos	49 anos
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Nível de escolaridade	Mestrado	Dout. em andamento	Mestrado	Pós-doutorado	Mestrado
Atuação no Ensino Superior	2 a 5 anos	5 a 10 anos	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos
Experiência profissional na Enfermagem	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos
Desenvolvimento de sua atividade profissional	Em outras IES	Somente nesta IES	Somente nesta IES	Somente nesta IES	Somente nesta IES
Função de coordenador/ carga horária semanal	20 h	20 h	40 h	20 h	30 h
Experiência na função de coordenador	Até 1 ano	2 a 5 anos	Acima de 10 anos	1 a 2 anos	5 a 10 anos

QUADRO 2 – PERFIL DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DAS IES DE CURITIBA/PR.

FONTE: A autora (2014)

No que diz respeito à análise das entrevistas, após todas as etapas propostas por Bardin, na análise de conteúdo, destacaram-se duas categorias. A primeira é apresentada sob o título “Criações de estratégias para o ENADE: um caminho necessário às IES privadas”.

Dois polos responsáveis pelo incentivo às estratégias no que diz respeito ao ENADE foram constatados. Um deles efetivado por meio de núcleos ligados à direção acadêmica, desencadeadores de ações diversificadas, como, por exemplo, reuniões, programações, cronogramas, dentre outras.

Outro polo, em que se destacam as ações dos coordenadores de cursos de Enfermagem e que engloba tanto os discentes como os docentes. No que concerne aos docentes, essas ações são direcionadas no formato de treinamentos, jornadas acadêmicas e oficinas. Para os discentes, as ações são direcionadas pelo corpo docente, sob a responsabilidade da coordenação do curso, oriundas das diversas estratégias propostas pela IES para tratar do ENADE em diferentes circunstâncias aos alunos: apresentação e discussão de estudos de caso referentes aos conteúdos da Enfermagem, concursos de atualidades, reuniões e palestras com alunos sobre a temática, resolução de prova ENADE anteriores e, ainda especificamente, “conscientizações da prova ENADE”.

Ao analisar textualmente a frequência de palavras para essa categoria, utilizando o IRAMUTEQ, foram encontradas 10.052 ocorrências, 297 segmentos de texto e 14 números de texto, sendo as seguintes palavras as que tiveram maior incidência: ENADE (122); professor/docente (108); aluno (93); questão (70); curso (61); avaliação (59); Instituição (52); e prova (45). A partir disso, formou-se a seguinte “nuvem de palavras” (FIGURA 1):



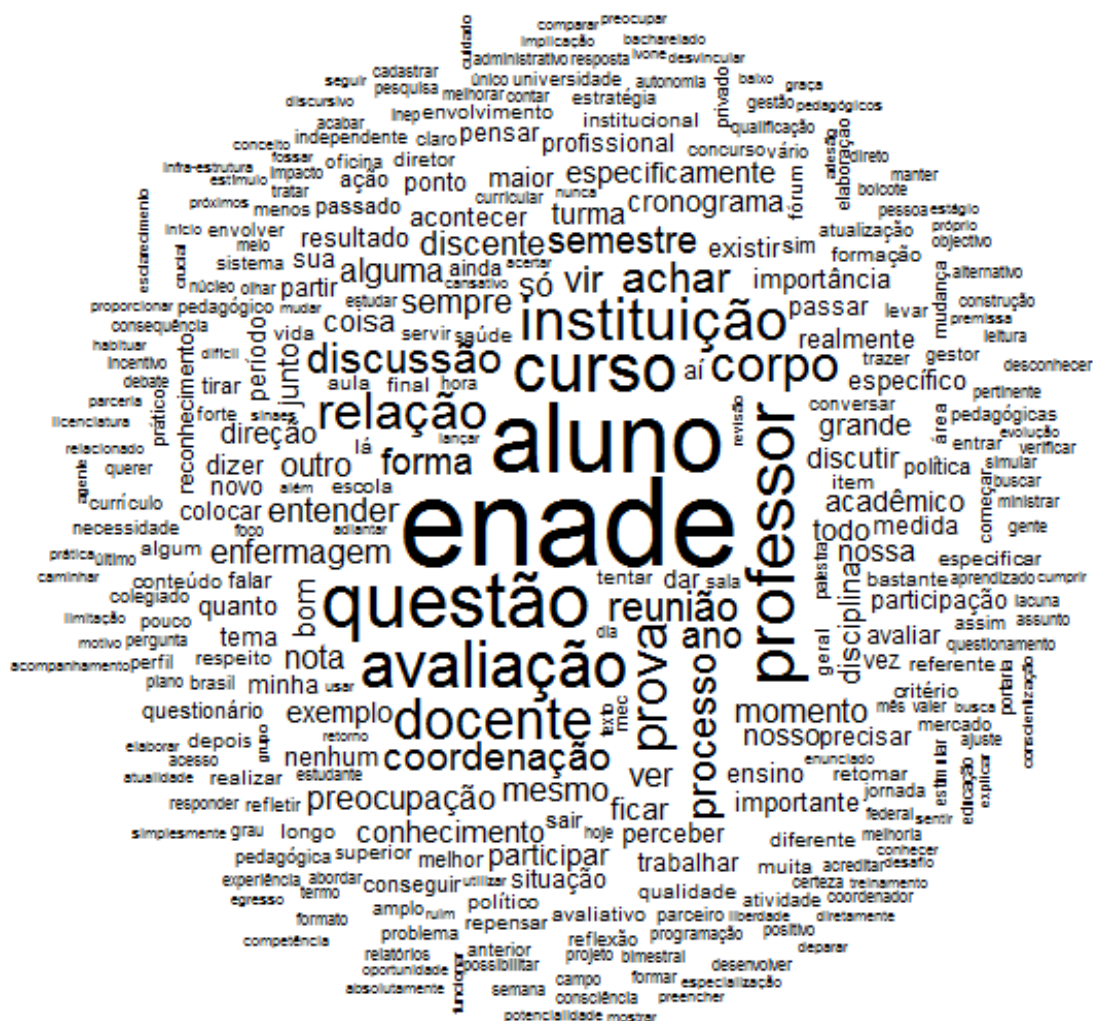


FIGURA 1 – CRIAÇÕES DE ESTRATÉGIAS PARA O ENADE: UM CAMINHO NECESSÁRIO ÀS IES PRIVADAS (NUVEM DE PALAVRAS)

FONTE: A autora (2014)

O *software* também proporcionou a representação gráfica por meio da “análise de similitude” das mesmas repostas acima, conforme a figura abaixo (FIGURA 2):

Na segunda categoria, definida como “Implicações do ENADE: o que dizem os coordenadores de curso de Enfermagem?”, apresenta-se como as coordenadoras referem-se às formas institucionais de abordagem do ENADE. Na análise dos resultados, constatou-se que elas mencionam que o ENADE: origina atualizações; correções de falhas no ensino; auxílio no planejamento de políticas institucionais; retifica e redireciona o desempenho dos acadêmicos; permite estabelecer um parâmetro da qualidade de ensino; assim como seleciona as IES que “não ofertam padrões mínimos de qualidade”. Por outro lado, elas assinalam que os resultados do ENADE são utilizados para a realização de *rankings* e, por



De forma geral, as representações gráficas em função da frequência de palavras, realizadas pelo IRAMUTEQ acima apresentadas, legitimam as duas categorias identificadas na análise de conteúdo de Bardin. A finalidade de apresentação gráfica foi a de proporcionar ao leitor uma melhor visualização dos resultados.

No próximo capítulo, as categorias acima destacadas serão discutidas por meio da constituição de um *corpus* de percepção e compreensão dos coordenadores participantes acerca do ENADE.

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao pesquisar sobre as atribuições de coordenação de curso, Gondim (2010) descreve que essa função teve início na década 60, especificamente no ano de 1968, com a Lei da Reforma do Ensino Superior, sob nº 5540/68, a qual propunha a criação de departamentos nas universidades e, dessa forma, surgem os chefes de departamentos e coordenadores de cursos, tendo o papel de administrar o curso dentro da perspectiva dessa nova legislação. Nessa época, a gestão do coordenador “[...] centralizava-se na função didático-pedagógico, ou seja, sua função era vinculada à mediação das ações entre alunos e professores, sua atuação deveria exclusivamente atender às demandas dos discentes e dos docentes [...]”. (GONDIM, 2010, p. 39).

Em 1981, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), sinalizou na Carta aos Dirigentes que “[...] o regime atual de coordenação didática dos cursos é sabido deficiente e precisaria sofrer ajustamentos, com o objetivo de caracterizar a administração de um curso como sendo a gerência de um projeto de aprendizagem”. (SESu/MEC, 1981).

De acordo com Gondim (2010), um novo cenário surgiu para o coordenador de curso com a aprovação da LDB nº 9394/96, a partir da qual tal representante passou a assumir uma nova característica, ou seja, a de gestor da unidade acadêmico-administrativa, o que, conforme Reis (2003), ampliou as suas atribuições com o intuito de:

[...] estimular a reflexão sobre a flexibilidade dos currículos, sobre a interdisciplinaridade, sobre as diretrizes curriculares e sobre a importância de discutir o perfil profissiográfico, além de compreender o ambiente interno e externo da instituição, entender, que o sucesso depende da articulação entre os setores da IES e do bom relacionamento entre os diversos departamentos e cursos. (REIS, 2003, p. 108).

Vasconcelos (2010) enfatiza que, após a LDB, o INEP/MEC exigiu que os coordenadores de cursos fossem avaliados por meio de instrumento do próprio INEP/MEC quanto à sua dedicação a gestão de curso; a inserção institucional da coordenação; a dialogicidade, a transparência e liderança no exercício das funções;

acessibilidade a informações; conhecimento e comprometimento com o PPC<sup>23</sup>. Pois, o desafio desse coordenador está em assumir a gestão de um curso com uma formação acadêmica que contemple:

um papel que transcende àquele ensino que pretende a mera atualização científica pedagógica e didática. Ela se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para que as pessoas adquiram conhecimento e sejam preparadas para poder conviver com a mudança e a incerteza, que não só se limita aos anos de estudos na Universidade, e sim faz parte de um processo contínuo ao longo da vida. (LEONI, ANDRADE, VASCONCELOS, 2008, p. 302).

Argenta (2011, p. 36-39) enfatiza que esse coordenador de curso está inserido dentro de uma instituição, a qual tem vistas para o cenário educacional com a intenção de promover o alcance de saberes, mas também aproveitar “oportunidades de desenvolvimento; e valendo-se da inteligência competitiva para a instituição, capacitá-la para transformar dados e informações em conhecimentos com valor agregado ao negócio”, e, nesse sentido, necessitam adotar uma “administração altamente profissionalizada”, a fim de manter-se no mercado da educação.

Atualmente, discute-se a respeito das instituições públicas e privadas, bem como sobre o panorama mundial da educação. Bittar (2002, p. 52) destaca que não há a conformação de dois setores homogêneos da educação superior, designado por instituições privadas e públicas, e, sim, um “processo de heterogeneidade e diversificação [...] No interior de cada um destes setores, há diversos segmentos de instituições que se agrupam visando defender interesses particulares e corporativos, especialmente em relação ao setor privado [...]”.

Assim, todas as instituições, independentemente de suas formas organizacionais e membros da comunidade educativa, são convocados ao envolvimento, juntamente com os representantes do governo, nos processos avaliativos, realizando ações coletivamente legitimadas por meio do SINAES. Esse sistema, conforme explicitado nos capítulos anteriores, possui como finalidade a

---

<sup>23</sup> Intitulado “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância”, tem por objetivo subsidiar os atos autorizativos de cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância, sendo que a aplicação dos indicadores desse instrumento dar-se-á pelo sistema eletrônico e-MEC. Especificamente, trata do coordenador de curso quanto à sua atuação, titulação e formação na área do curso; o seu regime de trabalho e o seu gabinete de trabalho.



busca da qualidade da educação por meio da avaliação como instrumento de política educacional.

Segundo Cardim,

a preocupação com a qualidade dos serviços tomou conta da sociedade e não apenas na área da educação. Nesta última a instauração de uma política de avaliação, com diversas nuances, instrumentos e modalidades, deixa as instituições em alerta contínuo e condicionadas a um check list diário de suas condições. O resultado anual dos exames nacionais de cursos, aliado a divulgação dos indicadores de qualidade que devem ser preenchidos em cada curso oferecido, obriga as instituições a investirem pesado na qualificação e no recrutamento da área de recursos humanos, atualização de bibliotecas e laboratórios, no oferecimento de serviços diferenciados. (CARDIM, 2004, p. 224).

Especificamente no caso dessa pesquisa, que estuda a percepção dos coordenadores de curso com relação ao ENADE, um dos processos avaliativos do SINAES, foi possível constatar que a maioria das IESs averiguadas desenvolve recorrentemente ações a fim de obter resultados considerados adequados ao cenário educacional. A discussão dos resultados referentes à primeira categoria identificada nesse trabalho acerca da temática está apresentada a seguir.

## 7.1 CATEGORIA A – CRIAÇÕES DE ESTRATÉGIAS PARA O ENADE: UM CAMINHO NECESSÁRIO

Inicialmente, reforçam-se algumas considerações importantes ao ENADE, especificamente, sobre o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Tal indicador, instituído primeiramente pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008 e revogado pela Portaria Normativa nº 40/2007, está republicado em 29 de dezembro de 2010, estabelecendo uma série de elementos a serem avaliados e que comporiam esta nota, dentre eles, o conceito alcançado pela instituição quando da realização do ENADE.

Com o decorrer dos anos, é publicada uma nova portaria pelo MEC, a nº 821/2009, a qual define procedimentos para a avaliação de IES e cursos de

graduação no âmbito do 1º Ciclo SINAES, estabelecendo, em seu art. 4º, o seguinte critério para o cálculo dos Insumos do Conceito Preliminar de Cursos<sup>24</sup> (CPC):

Art. 4º O Conceito Preliminar de Cursos – CPC, instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008, passa a ter a seguinte composição: INSUMOS (40%), sendo: 20% a titulação de doutores; 5% a titulação de mestres; 5% - regime de trabalho docente parcial ou integral; 5% a infraestrutura; 5% questão pedagógica; e **ENADE (60%)**, sendo: 15% o desempenho dos concluintes; 15% o desempenho dos ingressantes e 30% o IDD. (INEP/MEC, 2009, grifo nosso)

Atualmente, a partir do ciclo avaliativo de 2012 e, portanto, os ENADEs realizados em 2011, a composição desse indicador foi alterado, sendo designados 45% para elementos denominados “insumos” e 55% para “desempenhos”, conforme podemos verificar no gráfico (GRÁFICO 7) abaixo:

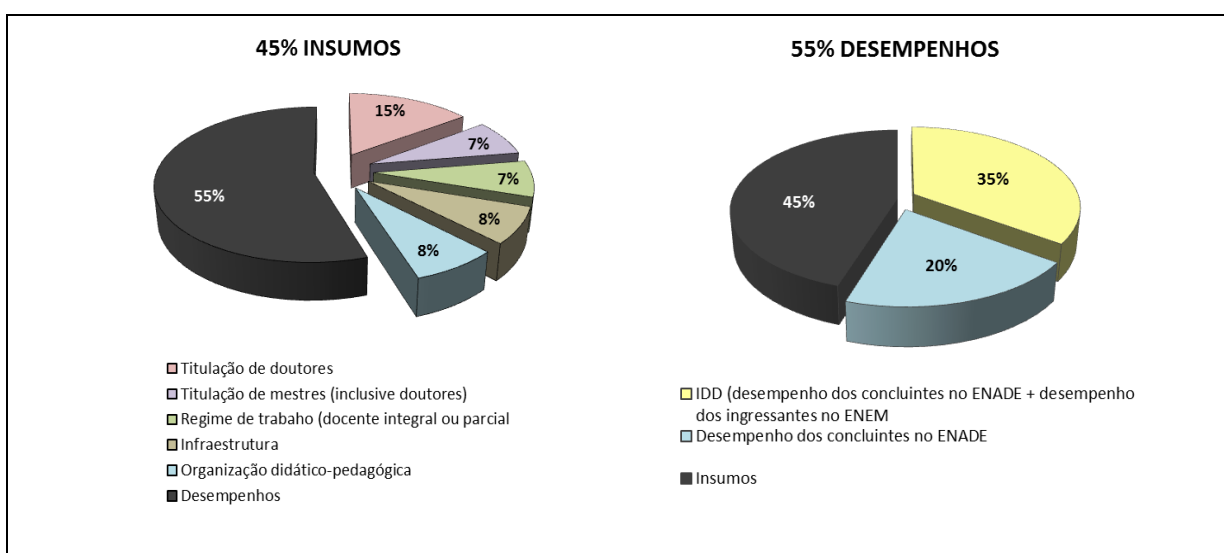


GRÁFICO 7 – CÁLCULO DO CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC) ADOADO PELO MEC A PARTIR DO CICLO AVALIATIVO DO SINAES DE 2012

FONTE: A autora (2014)

Assim, ao analisar as percentagens dos elementos que compõem o indicador CPC, por meio das portarias, verificou-se que, ao longo dos anos em que o ENADE continuamente teve um peso, segundo Silva e Júnior (2013, p. 92), “estratosférico” e “exagerado” para as IES, uma vez que “este é o principal indicador utilizado pelo MEC para adotar medidas administrativas por meio de Portarias”. Os

<sup>24</sup> O CPC é calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE de cada área, com base nos elementos destacados acima. Operacionalmente, cursos que obtiverem CPC 1 e 2 serão automaticamente incluídos no cronograma de visitas *in loco* dos avaliadores do INEP, os demais casos, ou seja, cursos com conceito igual ou maior que 3, podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, assim, transformar o CPC em conceito permanente. (INEP/MEC, 2014).



mesmos autores relatam que o ENADE é o elemento fundamental do CPC, uma vez que esse indicador é utilizado pelo MEC para qualificar um curso como sendo de “qualidade boa ou ruim”. Não sendo rara, por isso, a promoção das instituições, principalmente as privadas, de elaboração de meios propagandísticos utilizando esse conceito, como, por exemplo, “universidade tal, nota tal no ENADE, nota tal do MEC”.

Corroborar-se com Martins e Alonso (2012) ao afirmarem que os resultados do ENADE adquiriram uma extrema valoração dentro das IES, quando comparados aos outros processos avaliativos do SINAES, haja vista que esse exame constitui 55% da composição desse índice.

As IESs, principalmente as instituições privadas, são impelidas a desenvolverem mecanismos/estratégias para se manterem competitivas. No caso dessa pesquisa, foram verificados dois polos referentes a essas estratégias. O primeiro polo diz respeito à investigação dos coordenadores de cursos de Enfermagem acerca dos estímulos à criação de estratégias pelas IESs para o ENADE nessa pesquisa, como foi possível apreender nas seguintes falas:

*“ela foi delineada por nós, **pelo coordenador da área de saúde juntos com os coordenadores da área de saúde**, fisioterapia, enfermagem e por todos que iria fazer o ENADE” – E1 (grifo nosso).*

*“o primeiro momento ele se deu pela **instituição** junto aos coordenadores [...] **reuniões** vindas da direção [...] como uma forma de conhecimento e reconhecimento do funcionamento dos SINAES, e, dentro do SINAES, uma grande parte que nos compete que é o ENADE [...] **a direção é com certeza o nosso norte em relação ao ENADE** [...] porque **a instituição preconiza algumas atividades de coordenação junto ao ENADE** [...] cronogramas de debates entre as coordenações e os discentes e entre as coordenações e a direção [...] **cronograma matriz que vem da instituição**” - E2 (grifo nosso).*

*“[...] **A instituição tem uma preocupação** assim, [...] mandam e-mail no fórum de coordenadores do curso, eles explicam, eles falam um pouco sobre as políticas, as novas portarias que saiu que não saiu etc. e tal” – E4 (grifo nosso).*

*“Existe um contingente de conteúdos que vem a partir de uma **instância superior**, de alguns conteúdos que são pertinentes à área da saúde em termos de discussões, de reflexões a respeito desses conteúdos [...]” – E5 (grifo nosso).*

Para a melhor compreensão dessa conjuntura das falas acima, faz-se necessário entender o que é, e qual é a finalidade da universidade. Segundo Chauí

(2001, p. 35), a universidade<sup>25</sup> é uma instituição social que “realiza e exprime de modo determinado a sociedade que é e faz parte”. Nesse sentido, a expressão de ideias e práticas neoliberais são uma constatação real que atinge a universidade, uma vez que “está estruturada segundo modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meios e leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2001, p. 56). Portanto, a universidade “[...] presta serviço ao Estado e celebra com ele um contrato de gestão” (CHAUÍ, 2001, p. 176).

Ao celebrar um acordo com o Estado, este procura meios para regular essas ações, o que permite que a avaliação surja no campo da educação, em especial da educação superior, como uma forma de mensurar a qualidade do ensino ofertado. Em outras palavras, averiguar a competência e a excelência das instituições em detrimento das necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social. (CHAUÍ, 2001).

Para tanto, as instituições necessitam participar de sistemas avaliativos capazes de oferecer respostas suficientes e eficazes para construir imagens institucionais, instrumentos de classificação (*rankings*) e selecionar sujeitos conforme os critérios do mundo do trabalho. (DIAS SOBRINHO, 2000).

O ENADE, parte integrante do SINAES, oferece tal possibilidade ao comparar e emitir resultados simplificados, o que, segundo Rothen e Barreyro (2011), não é considerado maléfico, mas dentro de uma lógica mercadológica, funcionando apenas como um fator de concorrência mercantil, em oposição à possível colaboração e troca de experiências, tendo em vista a melhoria de qualidade.

As instituições, a fim de se tornarem atrativas para o mercado educacional e para o mundo economicamente globalizado, necessitam alcançar conceitos considerados adequados para intensificar a procura de indivíduos interessados em cursar uma graduação, bem como obter vantagem competitiva perante às demais instituições de ensino.

Apesar de todas as colocações acima que permeiam o tecido social das instituições educacionais, constatou-se que uma IES, por meio da explicitação do coordenador de Enfermagem, não coaduna com o desenvolvimento dessas estratégias, como pode ser verificado abaixo:

---

<sup>25</sup> No caso dessa pesquisa, o conceito “universidade” pode ser direcionado a qualquer instituição de Ensino Superior, independente da categoria administrativa das IES ou organização acadêmica.

*“[...] mas na universidade especificamente aqui [...] tem sido feito debates importantes que **não temos que fazer estratégias especificamente para o ENADE** e sim em qualidade de curso, pensar em qualidade de curso, o ENADE, sua nota final seria uma consequência dessas políticas de qualidades para os cursos” – E3 (grifo nosso).*

Ressalta-se que as IESs e coordenadores de cursos que não são favoráveis à realização de estratégias específicas para o ENADE podem ter suas razões aclaradas ao fato de que a avaliação da qualidade de ensino não pode ser reduzida a índices ou a formulação de *rankings*, pois “[...] nenhum *ranking* é perfeito, o importante é o entendimento de que tipo de informação cada um fornece” (ANDRADE, 2011, p. 340).

A formulação de ações advindas do corpo gestor da IES, o qual engloba mantenedores, diretores, coordenadores, docentes e funcionários, é uma condição real para a melhoria de desempenho educacional, no entanto, Silva e Júnior (2011) enfatizam que é incumbência dos coordenadores de cursos e docentes a conscientização dos alunos sobre a responsabilidade de participação no ENADE, uma vez que:

Ao Coordenador de Curso fica a responsabilidade de ser o gestor, a bússola para encontrar o norte. A primeira ação mais premente será o de conscientizar o próprio professor e fazer deste um aliado para que o mesmo em sua práxis docente desenvolva ações que levem o aluno a entender a responsabilidade de preparar-se adequadamente para o processo, e entender que ele será um grande profissional se buscar o aperfeiçoamento por meio do estudo e que ao preparar-se com mais afinco, através de horas a mais de estudos, estará também se preparando para um competitivo mundo do trabalho. (SILVA, JÚNIOR; 2011, p. 94-95).

No caso dessa pesquisa, verificou-se que os desdobramentos desse primeiro polo norteador, advindo da instituição para os coordenadores sobre o ENADE, geram uma série de outras ações no interior das próprias instituições. De posse desse estímulo para a formulação de mecanismos para atingir um resultado satisfatório no ENADE, os coordenadores de curso são convidados a pensar e elaborar estratégias que possam determinar um melhor desempenho dos discentes nesse exame ou a cumprirem deliberações do corpo gestor.

A constituição do segundo polo dessa pesquisa diz respeito aos coordenadores que, ao entenderem que é imperativo seguir as orientações do corpo gestor ou elaborar ações, visualizam no corpo docente um meio fértil para que essas

ações de fato ocorram, pois, quando indagados sobre as propostas desenvolvidas, especificamente para os docentes do curso de Enfermagem, foi possível captar as seguintes falas:

*“Essa sim foi uma diretiva [...] **treinamento com todos os professores**. Para área de saúde, a gente já começou esse ano por ter o ENADE final de ano [...] dizendo quais são as **diretrizes ENADE** [...] como é que a gente pretende trabalhar com os discentes daqui pra frente, como será o método de **avaliação da instituição** [...]” – E1 (grifo nosso).*

*“[...] questões abordadas nas **jornadas acadêmicas** referem-se à **avaliação**, que ainda é uma dificuldade, então, tanto para o professor quanto para o aluno [...] além das jornadas acadêmicas, a inserção (dos professores) em **oficinas de elaboração de itens no formato ENADE** [...] tínhamos um profissional que fez este treinamento de elaboração de Itens pelo INEP e que nos possibilitou um curso muito bom, de bom proveito, que possibilitou material para os professores e que isso possa ser replicado nas avaliações [...] **reuniões da coordenação com o corpo docente** [...] uma das reuniões foi abordado especificamente sobre esse processo de Ensino Superior e onde nós nos inserimos nele hoje, ele não pode ser de forma alguma, é, falar do acerto seguido pelos professores, e o reconhecimento desse processo possibilita que ele torne um parceiro do professor no processo de avaliação” – E2 (grifo nosso).*

*“[...] **reuniões de colegiado, essas discussões sobre o ENADE, pros NDS (Núcleo docentes estruturantes), a gente tem repensado isso, é o núcleo que pensa sobre os projetos pedagógicos**, então, tem sido feito nas reuniões de colegiado isso, discussões sobre isso e no núcleo de docentes estruturantes, a política do ENADE [...]” – E3 (grifo nosso).*

*“Nós tivemos uma **programação no semestre**, à medida que nós proporcionamos **espaço para a discussão** com os alunos de diversas áreas [...] Dentro dessas diversas áreas, **cada docente ou cada conjunto de docente responsável por uma disciplina** ou outra, eles puderam fazer assim uma **reciclagem** no momento em que os alunos tiveram aula com eles [...]” – E5 (grifo nosso).*

Irrefutável é a relação intrínseca, citada por Dourado, Oliveira e Santos (2007), de um corpo docente compromissado com o aprendizado dos discentes, elemento essencial para a construção de uma escola eficaz ou de boa qualidade, diretamente implicada com o bom desempenho dos estudantes.

Essa prática docente como uma “atividade que tende a servir de norte para o processo de ensinar e aprender [...] carregada de referenciais empíricos, científicos, ideológicos e políticos” (CASSI, 2004, p. 79) não se afasta da necessidade de efetivação de um sistema avaliativo, dentre eles, o processo do ENADE.

O desafio a ser lançado para o docente é compreender que a educação é complexa, exigindo, por isso, a concepção do todo, uma vez que o particular torna-se abstrato quando isolado do contexto de que faz parte (MORIN e KERN, 1993 *apud* DIAS SOBRINHO, 2000). Nesse sentido, é necessário compreender que o ENADE é apenas um dos processos avaliativos do SINAES.

Nesse estudo, foi possível apreender que os coordenadores envolvidos na política avaliativa SINAES delineiam medidas para o elemento ENADE, diretamente para o corpo docente, a saber: treinamento dos professores com relação às diretrizes do ENADE; jornada acadêmica direcionadas à temática avaliação; oficina de elaboração de itens no formato do ENADE; reuniões sobre o ES; além de reuniões de colegiado e reciclagens. Destarte, a elaboração de ações específicas para esse exame é consolidada no campo da educação superior, especificamente para as IES privadas.

A consequência inerente às ações destinadas aos professores gera, ainda dentro desse polo, outras ações com foco no discente, constatadas nas seguintes locuções:

*“[...] a gente fez esse semestre [...] para eles já irem ficando bem cientes, é, não só a turma que vai fazer prova ENADE, mas com todas as outras já irem se habituando com **estudo de caso** [...] a gente coloca uma **prova de simulado do ENADE** [...] 30% da nota será dessa prova, então, uma prova, por exemplo, que valeria 10,0 na prova bimestral ela vale 7,0, então o restante da nota é dessa nota de avaliação do simulado [...]” – E1 (grifo nosso).*

*“Participar junto com os alunos no **preenchimento do questionário do estudante** [...] Eu trabalhei com eles durante o ano inteiro [...] **conscientização** da importância da **participação** dele e da importância de que ele ficasse na prova pra responder a prova [...] a forma de estimular o aluno foi um **sorteio**, realizado pela coordenação de 2 **tablets** para os alunos que ficaram de 3 horas e meia a 4 horas com a prova [...] **2 reuniões específicas**, uma delas com um professor que também faz parte da direção [...] onde ele fez uma análise de todas as respostas do ENADE de 2010 e comparou o perfil do nosso aluno com as respostas do Brasil [...] professora de português da instituição e que deu uma aula brilhante para os alunos em relação à interpretação de textos e à elaboração das questões discursivas” – E2 (grifo nosso).*

*“[...] trouxemos **palestras**, falamos sobre o ENADE [...] foi feito **discussões** com os alunos [...] aplicado um **instrumento** [...] para saber qual era o grau de conhecimento desses alunos para o ENADE, do oitavo período [...] todas as escolas, fizeram  **cursos de atualidades** para que todos os alunos pudessem participar para que eles tivessem discussões gerais sobre os temas gerais [...] a **premiação** eram aqueles aparelhos de leitura de livros [...]” – E3 (grifo nosso).*

*“[...] **acesso** à prova de concursos anteriores, de **provas de avaliações anteriores** [...] existe um calendário que a gente organiza junto com a turma, junto com cada professor [...] em que cada disciplina realiza um momento de reflexão maior [...] **discussões de questões** especificamente dentro da construção, dentro da **formatação do ENADE** [...]” – E5 (grifo nosso).*

As ações citadas pelos coordenadores, participantes dessa pesquisa, estão relacionadas a um incentivo e orientação ao estudante por parte das instituições privadas, as quais mobilizam os coordenadores a elencarem estratégias atrativas e pertinentes para atingir resultados satisfatórios no ENADE, uma vez que o resultado

desse exame possui maior proporção em comparação aos demais componentes do índice CPC.

Contrariamente às IES privadas, pode-se identificar que as instituições públicas não atribuem valorização a essas estratégias diretivas ao ENADE, tanto para docentes, quanto para discentes, fato evidenciado na fala a seguir:

*“Ninguém nem liga [...] Os professores às vezes nem sabem que tem ENADE [...] com o corpo docente, nada, eu não faço absolutamente nada [...] Nós não temos ação absolutamente nenhuma em relação (ao ENADE) [...] É, a gente já tem feito muita avaliação [...] para o ajuste curricular [...] Mas nenhuma palavra sobre o ENADE, não tem como objetivo, nenhuma das avaliações tem como objetivo o ENADE” – E4 (grifo nosso).*

A não preocupação dessa coordenação e de seus pares em não realizar ações diretivas para esse exame, pode estar ligada a inúmeros fatores, apenas três serão destacados.

O primeiro diz respeito aos elementos que compõem o índice do CPC, especificamente o item “Insumos”. Nas instituições públicas, 41,7% são constituídos de professores titulados doutores, 30% mestres, sendo que, dentre todos os citados, 74% desses estão vinculados ao um regime de trabalho de dedicação integral. (BARREYRO, 2008). Tal cenário garante ao coordenador de curso a obtenção de um índice favorável, pois, ao atender a esse item, o curso já conta com 45% do índice do CPC.

Em contrapartida, nas instituições privadas, prevalecem professores com titulação de mestres, especialistas e graduados, respectivamente com 40,7%, 34,4% e 11,5%; com dedicação parcial, em especial no formato de horista, com índices de 62%. (BARREYRO, 2008). O que faz com que os coordenadores de cursos inseridos nessas IESs dispensem maior atenção na seleção de profissionais que tenham uma titulação que colabore com o quadro institucional. No entanto, cabe destacar o impacto da boa infraestrutura como um dos itens da avaliação.

Concorda-se com Zabalza (2004) ao referir que a titulação do corpo docente, bem como a dedicação do professor ao seu trabalho, são fatores que podem influenciar na qualidade do Ensino Superior e, dessa forma, ela deixa evidente que a qualificação científica e pedagógica dos professores é um dos fatores básicos da qualidade da universidade.

O segundo fator diz respeito ao desempenho dos alunos de instituições públicas e privadas. Chauí (2001, p. 37) refere-se à existência de “um sistema que

reforça privilégios porque coloca o ensino superior público a serviço de classes e grupos mais abastados, cujos filhos são formados na rede no primeiro e no segundo graus” (hoje atual Ensino Fundamental e Médio).

É possível inferir que existe uma probabilidade desses alunos terem mais sucesso na vida acadêmica, bem como alcançarem bom desempenho no ENADE, embora não se constitua uma questão *sine qua non*. Em contrapartida, não é possível inferir a mesma prerrogativa para as instituições privadas, uma vez que os alunos que constituem uma parcela significativa dessas instituições são oriundos de um Ensino Médio público, marcado por desigualdades, falta de infraestrutura e professores, na qual:

O Índice da Educação Básica (IDEB/2005) foi de 3,4 para o ensino médio nacional. Para estudantes da rede privada foi de 5,6 e para os das redes públicas 3,1. Considerando que a escala é de 0 a 10, constata-se que **o nível de aprendizagem é insatisfatório para todos, mas é sensivelmente inferior para as escolas públicas, que respondem por 89,8% das matrículas**, sendo 0,82% de responsabilidade do governo federal, 86,5% estadual e 1,96% municipal. (GRACIANO, HADDAD, 2009, p. 6, grifo nosso).

O terceiro fator pode estar ligado ao fato de que o sistema de avaliação vigente (SINAES) foi elaborado e instituído para avaliar suas próprias instituições, ou seja, o próprio Estado cria um sistema de avaliação aplicado às instituições públicas, a qual é de sua própria responsabilidade. Assim,

[...] a regulação é exercida pelo próprio Estado, que também é o mantenedor das grandes instituições educacionais, as consequências de uma eventual avaliação negativa não produzirão efeitos sobre o funcionamento destas IES. E mesmo que os efeitos da avaliação afetem a sua reputação, não colocarão em risco a continuidade do seu funcionamento. (RIBEIRO, 2009, p. 65).

Para Chauí, as avaliações, de modo geral, não levam em conta a essência da universidade, dado a sua característica diferencial entre as instituições modernas, visto que, ao invés de valorizar a diferença e a heterogeneidade,

as avaliações as consideram um obstáculo e se propõem a produzir, de qualquer maneira, a homogeneidade. Resultado: a avaliação não avalia coisa alguma e redundando num catálogo perfeitamente inútil, pois emprega indicadores que não correspondem a especificidade de seu objeto. Temos um caso em que a vocação política da universidade é prisioneira de um modelo externo a ela, prejudicando, assim, sua vocação científica. (CHAUÍ, 2001, p. 126-127)

Já as instituições privadas, sempre “foram estimuladas, pelos governos, a se expandir, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, em especial, da oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa”. (CHAVES, 2010, p. 483).

A mesma autora considera que a educação superior não é mais um direito social, transformou-se em mercadoria ao ter as políticas educacionais direcionadas à criação e sustentação de bolsas para acadêmicos nas IES privadas e redução dos investimentos nas IES públicas, bem como a destinação de recursos financeiros da União ao Ensino Fundamental. (CHAVES, 2006).

A mercantilização da educação superior, a fim de manter sua hegemonia, dissemina políticas privatistas e de desconexão com o Estado social e, assim, concretiza o empresariamento da educação:

(...) transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não se produz apenas para o mercado, mas que produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, **de avaliação de docentes e estudantes**. (SANTOS, 2004, p. 18-19, grifo nosso).

Chaves afirma que as consequências desse cenário é que:

a educação é transformada num grande “negócio” a ser comercializado no mercado capitalista e os estudantes, em clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora. (CHAVES, 2010, p. 496).

No caso dessa pesquisa, verificou-se que as quatro coordenadoras de curso em Enfermagem, que atuam em IES privadas, receberam orientações diretivas do corpo gestor para a elaboração de estratégias para o ENADE, dando, por isso, seguimento aos desdobramentos de ações para o corpo docente e este, em contrapartida, para o corpo discente.

Infere-se que essa constatação está atrelada às condições mercantilistas da educação superior no Brasil e que, para se tornarem concorrentes, as IESs lançam mão de diversas ações, inclusive com premiações aos discentes, para alcançarem ou manterem-se com conceitos considerados competitivos no ENADE. Dessa forma, torna-se uma condição indispensável e, portanto, um caminho necessário.



Várias críticas são tecidas ao estabelecimento da lógica descrita acima, no entanto, considera-se primordial que o corpo gestor, juntamente com os coordenadores de curso, ao terem posse do resultado do ENADE e planejarem as ações para essa avaliação, assim como os docentes, ao serem instrumentos de efetivação dessas ações, necessitam ter o foco na seguinte diretiva: “em que medida os resultados alcançados no ENADE expressam o cumprimento das DCN-ENF por meio do PPC?”

Pode-se inferir que poderíamos pensar em uma lógica inversa ao mercantilismo da educação, ou seja, a formulação de ações relevantes que engendrem o plano interno do curso, privilegiando a filosofia de curso, a formação cidadã, a contribuição para a sociedade, bem como garantir um PPC articulado, capaz de contemplar a legislação, construído coletivamente, o que propicia

[...] rumo ao curso e define uma diretriz comum que deve ser seguida por todos; a implantação e a efetiva participação dos vários segmentos do curso em conselhos; a valorização e a formação docente, fundamentada em conhecimentos práticos e teóricos consistentes; e as condições de trabalho pedagógico. (CASTRO, 2009, p. 38).

Especificamente no caso dessa pesquisa, pode-se depreender das falas dos coordenadores que as ações oriundas das IES acabam por gerar consequências na própria trama social dessa mercantilização da educação. Em seguida, a segunda categoria, responsável por tratar das implicações favoráveis e desfavoráveis do ENADE nos cursos de Enfermagem, é discutida.

## 7.2 CATEGORIA B – IMPLICAÇÕES DO ENADE: OS COORDENADORES DE CURSO DE ENFERMAGEM E SUAS PERCEPÇÕES

Os resultados das avaliações no campo da educação superior devem servir de subsídios para a discussão e para a efetivação de ações necessárias pelo corpo gestor das instituições, independentemente das IESs serem privadas ou públicas, uma vez que a avaliação requer, segundo Arredondo e Diago (2009), a obtenção de informações sobre a realidade para a formulação de juízos de valor da realidade percebida e, ainda, para a tomada de decisões.

Diversos atores da educação, dentre eles, o coordenador de curso, utilizam-se dos resultados do ENADE com o intuito de alterar e/ou aprimorar cursos que estejam em fase de formulação ou implementação, visto que os resultados, satisfatórios ou não, podem se “[...] constituir em referências significativas na definição de políticas e práticas da instituição”. (SOUSA, 2011, p. 7). Sordi (2006, p. 61) destaca que “esta lógica de apego aos resultados se repete em todos os níveis de ensino em que se pratica a avaliação conduzindo a uma imagem de que seja este o sentido último da avaliação”.

Os coordenadores de cursos, ao receberem e analisarem os resultados, assim como o conceito obtido no ENADE e os seus indicadores, incorporam-nos à gestão acadêmica institucional, ou, até mesmo, criam, paralelamente, setores estratégicos para darem conta dos encargos implicados na participação nessa forma de avaliação. Assim, as ações a serem desenvolvidas partem do corpo gestor da instituição para os coordenadores, conforme descrito na categoria anterior. No entanto, essas ações podem ter efeitos favoráveis ou limitantes, conforme evidenciado a seguir.

### 7.2.1 Implicações favoráveis do ENADE

Dentre as favoráveis, Polidori, Araújo e Barreyro (2006) consideram o ENADE importante para o processo de avaliação institucional, pois fornece subsídios para que as instituições se autoavaliem, com vistas à reflexão no interior do próprio curso e da instituição, tendo o intuito de estimular a reflexão crítica e a avaliação de seus processos formativos.

Nas falas de duas coordenadoras entrevistadas, aspectos favoráveis ao ENADE são aludidos, tais como a possibilidade de atualização dos cursos de Enfermagem, o planejamento de políticas institucionais, a correção e o redirecionamento de lacunas do curso. Os comentários foram assim colocados:

*“Ele faz (ENADE) com que **todos se atualizem** “[...] se uma instituição se atualiza e outra não, essa fechará seu curso [...] então, ela é obrigada a se atualizar [...] **Ver as questões falhas** [...] o que precisa ser melhorado, onde foi os pontos [...] Por exemplo, aquele professor que deu problema no início, todo mundo foi mal naquela questão, o professor responsável por aquela matéria, então,*

*precisa ser trabalhado melhor aquele assunto [...] **Planejar as próximas políticas institucionais, como trabalhar nos próximos semestres.***” – E1 (grifo nosso).

*“O ENADE, ele **serve para redirecionar, corrigir** [...]”* – E4 (grifo nosso).

Embora o ENADE tenha sua centralidade no desempenho do aluno, os resultados permitem lançar diversos olhares sobre a mesma questão, por exemplo, a cada ciclo desse exame, sua matriz de avaliação, especificamente os componentes de formação geral, é complementada com os assuntos contemporâneos da sociedade brasileira, de diversas áreas de interesse, pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Enfermagem. Essa determinação faz com que as IESs incorporem tais temáticas ao longo do curso, a fim de promover atualizações, quando não, de forma intensa no ano em que o curso é designado, para realizar o ENADE.

Outro ponto a ser destacado da entrevista apresentada está relacionado à divulgação da nota da IES comparada com a média do Brasil, por meio dos relatórios de curso, uma vez que permite verificar quais as questões que tiveram menor percentagem de acertos e, portanto, torna possível averiguar quais as temáticas que necessitam ser repensadas com a coordenação e os docentes, a fim de realinhar o PPC. De forma ampla, é possível perceber que as instituições realizam leituras dos desempenhos dos alunos e prevêm os possíveis reflexos em cada curso, levando tais instituições de ensino a planejarem estratégias para alterar o resultado da prova, sem, muitas vezes, relacionarem esse esforço com a melhoria do curso.

A busca da qualidade educacional, mencionada por uma participante e citada a seguir, parece estar diretamente relacionada a leituras prévias do que é informado pelo INEP a respeito do Relatório de Curso, particularmente em relação ao trecho:

As informações constantes no Relatório de Curso traduzem os resultados obtidos a partir da análise do desempenho e do perfil dos estudantes de um determinado curso avaliado pelo ENADE. Mesmo considerando as limitações que os instrumentos utilizados podem apresentar enquanto mecanismo de avaliação de curso, o INEP está convencido que os dados relativos aos resultados da prova e à opinião dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição e do curso, uma vez que se constituem em importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação, aspectos que ratificam o caráter integrativo inerente à avaliação. (INEP/MEC, 2014).

Os relatórios são, portanto, um instrumento que almeja contribuir para o processo de trabalho do coordenador de curso, o que é percebido da seguinte forma por uma das entrevistadas:

*“[...] vai ter impacto da **melhoria da qualificação** de ensino [...] ENADE, hoje, posso te dizer que é um **parceiro nas minhas atividades e nas minhas ações de gestão**, e, em nenhum momento, eu consigo agora deixar desvinculado disso [...] **relatórios embasam o meu trabalho** junto ao corpo docente, quanto discente. Esses relatórios **me dão parâmetros de comparação** [...] esse ENADE **vai ser a resposta ao meu trabalho.**” – E2 (grifo nosso).*

Assim, para essa coordenadora, os relatórios possibilitam ao coordenador de curso analisar o desempenho dos alunos no ENADE, tanto de forma isolada, como de forma comparada. Possibilitam, ainda, subsídios para a gestão do curso pelos coordenadores, no entanto, defende-se que, também as lacunas localizadas deveriam levar a discussões do PPC e, somente dessa forma, o ENADE poderia, além de ser considerado um aliado, ter também um efeito transformador.

Por outro lado, considera-se que, para a melhoria da qualidade de ensino, é necessário o envolvimento do corpo docente no processo ENADE e não somente na preparação dos discentes para a prova. De nada adianta a criação de medidas embasadas nos resultados apresentados nos relatórios se elas não integrarem o denominado núcleo fundante do PPC. Somente assim, instigariam discussões acerca da profissão Enfermagem com criticidade, muito ao contrário da simples determinação do cumprimento de metas pela coordenação, prática comum dentro das instituições privadas.

Com Verhine e Dantas (2009, p. 187), considera-se que os resultados expressos por esses relatórios apresentam limitações e “nunca deveriam ser tomados como a única medida de qualidade. É somente combinando-os com outros indicadores [...] que se pode avaliar a qualidade de cursos de graduação [...]”, bem como ponderar sobre políticas institucionais. Concorde-se também com as reflexões de Ristoff e Giolo (2006, p. 208), ao demarcarem que “[...] o resultado do desempenho dos estudantes na prova não é considerado igual à qualidade do curso e, portanto, não é suficiente para reconhecer ou deixar de reconhecer um curso”.

A grande quantidade de instituições de ensino no Brasil, principalmente de caráter privado, e a diferença de qualidade de oferta de cursos entre elas, fazem com que o Estado estabeleça uma série de padrões de funcionamento, investimento e regulação e, para tanto, as instituições necessitam, segundo Franco (2008),

construir uma identidade pedagógica, administrativa e institucional, além de participar dos processos avaliativos do SINAES.

A não construção dessa identidade, assim como o não alcance das prerrogativas estabelecidas pelo SINAES, leva as instituições e/ou cursos ao processo de descredenciamento, o qual pode ser realizado, voluntariamente, por um dos seus dirigentes (art. 56 da Portaria Normativa nº 40/2007) ou por determinação própria do Ministério da Educação.

O uso da nota no ENADE como um dos critérios para o fechamento de cursos ou instituições foi apontado por uma participante como um ponto positivo do ENADE, ao afirmar que:

*“[...] no contexto geral, eu acho o ENADE ele serve para [...] **dar peneirada** nesse número exorbitante de escolas, de que foi abrindo, de Enfermagem [...]” – E4 (grifo nosso).*

Ressalta-se que os resultados do ENADE não culminam no descredenciamento das instituições, mas contribuem, juntamente com os outros critérios, que compõem a avaliação institucional e a avaliação externa. A visita *in loco* com o intuito de localizar irregularidades em uma instituição na oferta dos cursos é indispensável para a tomada de decisões.

Além disso, outra questão a ser destacada é o papel assumido pelo INEP na divulgação e no estabelecimento de quadros comparativos dos indicadores resultantes do ENADE obtidos pelas diversas instituições, como, por exemplo, o CPC, o IDD e o IGC. Entende-se que essa responsabilidade tomada pelo INEP foi assumida como uma forma de diminuir o impacto causado pelas informações divulgadas primeiramente pela mídia, porém, isso não deixou de influenciar a forma como a sociedade passa a ver a instituição ou, pontualmente, o curso. Infelizmente, apenas a nota da Prova é o que se tem definido para avaliar se a instituição/curso é boa ou ruim.

Em síntese, concorda-se com Verhine e Dantas (2009) no que tange os três fatores que podem ser considerados favoráveis ao ENADE, a saber: a) O exame, por representar algo concreto e operacional, cria um ambiente favorável à avaliação da educação superior; b) os dados oriundos do questionário socioeconômico revelam importantes informações acerca das características e opiniões dos estudantes da educação superior no Brasil; c) o ENADE é imperfeito na apreensão de resultados, no entanto, é o início de um caminhar.

### 7.2.2 Implicações limitantes do ENADE

Ao observar o panorama da educação superior brasileira, verificou-se que o atual ENADE distancia-se dos princípios originais do SINAES, tendo se aproximado do antigo modelo de avaliação, denominado Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão, devido à ênfase atribuída aos resultados finais. (VERHINE; DANTAS, 2009).

Atualmente, observa-se que o ENADE tem adquirido centralidade aos demais processos de avaliação do SINAES. Sendo assim, cabe destacar que o uso de instrumentos aplicados a objetos isolados conduzem, inevitavelmente, a uma visão parcial e fragmentada da realidade, que não dá conta da riqueza e da complexidade da educação, nem do sistema e muito menos de uma instituição educativa.

Além disso, concorda-se que esse tipo de exame, utilizado somente no Brasil, não apreende “a essência da formação que um curso de graduação procura desenvolver”. (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 185). Os teóricos ainda ponderam que, para assegurar a validade dos resultados do ENADE, seria necessário que esse exame fosse padronizado e detalhado, porém, em contrapartida, haveria um aumento do custo global para a implementação, bem como para o aumento de números de questões e tempo de realização da prova.

Na literatura, a obrigatoriedade é destacada como fator limitante. Entretanto, para esses autores, esta é uma condição necessária para alcançar o seu objetivo, pois “se o ENADE fosse voluntário [...] os alunos participantes não seriam necessariamente representativos do conjunto de discentes no curso e, assim, seus resultados não seriam confiáveis”. (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 190).

Das implicações limitantes ao ENADE, destaca-se a desconfiguração que esse exame vem sofrendo daquilo que foi pensado originalmente, ou seja, o ENADE como parte de um processo de avaliação. Uma vez que, pela maneira como seu resultado vem sendo utilizado, a nota no ENADE tornou-se apenas um instrumento direcionador ao ranqueamento das instituições de Ensino Superior, alvo de variadas discussões, conforme evidenciado nas falas a seguir:

“[...] já estamos vulneráveis, todo mundo já está vulnerável, já estamos ranqueados [...] Já estamos, de algum jeito, reféns, então, já é uma busca. **O mundo, as instituições já estão ranqueadas [...]** **Dizer pra você que é o melhor instrumento não é!** [...] Dizer que instituições que estavam lá há muito tempo pensando que nunca ninguém viria fiscalizar, pelo menos alguém veio fiscalizar e alguns cursos fecharam ou estão em iminência disso.” – E1 (grifo nosso).

“[...] existe uma **preocupação**, existe uma **expectativa** [...] a gente sabe que essas **informações são públicas**, então, é uma forma, assim que o trabalho, de uma forma, ele é **exposto**” – E5 (grifo nosso).

Polidori *et al.* (2011, p. 254) destacam que o advento do SINAES, em 2004, representava uma nova abordagem de avaliação, um processo a ser desenvolvido por meio do registro de ações coletadas por variados instrumentos e formas de registro, para que a diversidade e as especificidades das IESs fossem respeitadas. Entretanto, no decorrer dos anos, houve eventos que culminaram em “abordagens diferenciadas [...] sendo criados e emitidos indicadores que pretendem elaborar *rankings* das melhores IES do país, utilizando somente [...] o ENADE, desconstruindo, portanto, a própria concepção de sistema”.

Os *rankings*<sup>26</sup>, segundo Moura & Moura (2013), estão vinculados à interpretação dos diversos atores, que os utilizam da maneira que melhor lhe convir. Por exemplo, os discentes e seus familiares utilizam para a busca e escolha de uma IES bem conceituada, para o ingresso no ambiente acadêmico; já os docentes em processo de qualificação, direcionam os seus projetos de pesquisa e o aprofundamento de estudos para os cursos e IESs melhor classificadas, tal como os representantes do governo (público ou privado) os utilizam com o intuito de designar financiamentos e incentivos a pesquisas.

Os mesmos autores sinalizam para a “formação de uma rede de atores que estão se relacionando econômica e profissionalmente com esses instrumentos, criando uma possível indústria mundial de ranqueamentos, [...] um sistema de classificação de reputação em escala regional, nacional e global”. (MOURA & MOURA, 2013, p. 214).

Embora o estabelecimento de *rankings*, hoje, fato na realidade educacional, tenha sido abordado por apenas duas coordenadoras de cursos, ressalta-se que tornou-se uma condição necessária das IESs privadas, em decorrência da

<sup>26</sup> Quanto aos ranqueamentos, pesquisas destacam que, no âmbito das IES do mundo, há 33 (trinta e três) sistemas de *rankings*; e, em outro estudo, constatarem 11 *rankings* globais ativos e mais de 50 *rankings* nacionais. (SHIN; TOUTKOUSHIAN, 2011; HAZELKORN, 2011 *apud* MOURA & MOURA, 2013).

agregação de valor atribuído a esse exame, bem como do fator mercadológico vinculado à educação.

Para Schwartzman (2010, p. 4), os ordenamentos (*rankings*) realizados pelo INEP/MEC, ao tomarem os resultados do ENADE e os colocarem em uma escala numérica de cinco categorias, reduzem os erros, porém, é necessário que sejam vistos como medidas estatísticas “cuja validade, precisão e comparabilidades possam ser questionados”.

Um dos fatores de maior impacto direto nas instituições parece ser o financeiro. Nas IESs públicas, tal fator está diretamente relacionado a verbas procedidas de programas e políticas dos governos, de formulação de projetos e de parcerias com organismos multilaterais, dentre outros. Já nas IESs privadas, o impacto é bem maior devido ao fato de arcarem com suas próprias necessidades, o que, muitas vezes, não é compatível com as exigências de infraestrutura, principalmente em relação às bibliotecas, como é possível depreender dessa fala de uma coordenadora:

*“[...] implicação maior se dá **financeiramente** [...] há uma necessidade de uma justificativa, de uma extensa insistência na aquisição de bens de consumo.” – E2 (grifo nosso).*

Uma direção presumível para a compreensão dessa afirmação parece estar relacionada ao fato de que o coordenador de curso, ao analisar os relatórios emitidos pelo INEP/MEC, pode averiguar as questões em que os estudantes apresentaram menor percentual de acertos e, assim, verificar as origens da ocorrência, as quais podem estar ligadas à estrutura dos laboratórios, à disponibilidade de bibliografias básicas e atuais, dentre outras. Entretanto, é necessário que seja enfatizado que o item infraestrutura está dentro das dez dimensões avaliativas do processo de Avaliação Institucional, preconizados pelo SINAES, não estando, dessa forma, relacionado com o ENADE. A infraestrutura e o ENADE são elementos que constituem o indicador denominado CPC.

Em relação ao PPC, optou-se por abrir um novo subitem a fim de apresentá-lo de maneira destacada, uma vez que foi inexequível colocar as respostas relativas ao PPC como implicações favoráveis ou desfavoráveis.



### 7.2.3 ENADE, DCN/ENF e PPC: atando ou desatando nós?

Para Gisi (2006), o PPC deve ser construído mediante uma análise crítica do contexto socioeconômico, de políticas públicas e de políticas sociais de um país, assim como acompanhado de uma reflexão sobre qual maneira a profissão e o ensino de Enfermagem inserem-se nesse contexto, pois, dessas apreciações, depreenderão o conhecimento dos condicionamentos que os profissionais de Enfermagem estão sujeitos.

A mesma autora destaca que, além das ações de análises indicadas no parágrafo anterior, é preciso conhecer a

realidade de cada local e de cada instituição. Cada instituição de serviço e de ensino, e, nesta, cada curso, tem uma história construída, não importa se longa ou não, que revela as possibilidades existentes em termos institucionais e as do próprio corpo docente. (GISI, 2006, p. 200).

Nas respostas analisadas, quando indagado acerca das ações realizadas frente ao PPC em decorrência do ENADE (embora se compreenda que o que modifica o PPC são as DCN/ENF), duas participantes mencionaram a necessidade de se realizar reformulações no PPC, conforme exposto a seguir:

*“Então, eu achei necessário **reformular** [...] muito desatualizado (PPC), porque ele sempre foi um curso de Enfermagem, sempre foi reconhecido automaticamente [...]”* – E2 (grifo nosso)

*“**Sempre nós estamos reavaliando dentro das diretrizes, dentro das necessidades do mercado de trabalho, dentro das necessidades que também nós sentimos, à medida que nós recebemos cada turma [...]**”* – E5 (grifo nosso)

A forma com que essas participantes da pesquisa referem-se ao PPC causa inquietamento, no sentido de que, nas falas, há uma condição velada de superficialidade dessa ação, seja por causa da zona de conforto estabelecida pelo credenciamento automático devido a um CPC igual ou superior a três (3); pela desatualização do PPC (inconcebível para as demandas atuais); ou, ainda, pela própria necessidade do mercado de trabalho.

Construir e alinhar um PPC, dentro de uma filosofia educacional e institucional, em lugar de uma concepção na qual a educação é tomada como uma mercadoria, não é tarefa fácil, exige, portanto, um trabalho de liderança e volição por

parte de seus gestores. Para além disso, são necessários profissionais engajados nessa luta e que tenham conhecimento e criticidade sobre o Ensino Superior brasileiro e das políticas direcionadas a ele.

Em outras palavras, o coordenador do curso deve conhecer os fundamentos do SINAES e seus processos, seus entendimentos, suas alterações, assim como identificar os fatores determinantes e condicionantes das políticas educacionais e avaliativas. Para Aranha e Martins (2000, p. 152), o “homem despolitizado compreende mal o mundo em que vive e é facilmente manobrado por aqueles que detêm o poder”.

Isso implica discernir que o núcleo central de discussão do ENADE, como também de seus resultados, deveria ser a efetivação das DCN/ENF por meio do PPC. No entanto, constatou-se que essa efetivação é feita de forma aparente e aligeirada, muitas vezes, cerceada pela própria instituição, como podemos verificar a seguir:

*“[...] eu **não tenho uma maleabilidade ou uma flexibilidade de trabalho do meu PPC** [...], visto que ele é alicerçado em uma matriz curricular que eu também, agora no momento, eu não posso mexer, então, eu tenho que interferir onde eu consigo, e onde eu **consigo é mais embaixo**, é lá no **plano de ensino**.” – E2 (grifo nosso)*

A conexão possível, a princípio, parece estar ocorrendo da seguinte forma: se o aluno obtém um desempenho adequado no ENADE, conseqüentemente, o resultado alcançado será satisfatório para as IESs; em outras palavras, o coordenador avalia que suas ações foram adequadas e, portanto, continua a replicá-las sem implicações de mudanças no PPC. No entanto, se essa situação ocorre de maneira inversa, ou seja, se esse coordenador não consegue viabilizar e alcançar as metas e bons resultados dos alunos, realiza-se uma exigência extrema aos docentes, elaboram-se muito mais ações para os discentes e a alteração do PPC torna-se uma condição imperativa.

Segundo Vieira (2010), o PPC de graduação em Enfermagem deve estar em permanente construção, sendo elaborado, reelaborado, implementado e avaliado em sintonia com uma nova visão de mundo, com o intuito de garantir a formação global e crítica para os envolvidos no processo. Esse sentido pode ser apreendido na seguinte fala:

*“[...] o PPC, a gente tem trabalhado desde 2012 [...] Nós não temos trabalhado especificamente com relação ao ENADE, mas fazendo uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências, sobre nossa vocação, sobre **como é que a gente quer formar nosso egresso** [...] **rediscutimos o projeto pedagógico** de todos os cursos da universidade, a **Enfermagem é um deles** [...] fizemos vários encontros, fóruns de discussões com todos os professores sobre a condução de suas disciplinas, se aquelas disciplinas têm alcançado os objetivos de coordenação.” – E3 (grifo nosso)*

Nesse cenário, uma das tarefas primordiais do coordenador pedagógico é garantir a total coerência do PPC com as DCN/ENF, bem como das metodologias de ensino adequadas à concepção do curso, a incluir abordagens inovadoras de estratégias de ensino, procedimentos e recursos didáticos apropriados e atualizados. (VIEIRA, 2010).

O coordenador de curso pode utilizar o PPC como uma referência para a direção que o curso deve tomar, no desenvolvimento de suas ações educativas. Nesse sentido, Eyng (2007, p. 26) assinala que o PPC “faz uma projeção da intencionalidade educativa para a futura operacionalização”.

Concorda-se que o PPC, de modo geral, expressa:

o compromisso institucional com a qualidade do ensino; fundamenta, oferece sustentação e norteia a gestão do curso, a ação docente e a formação dos alunos; bem como, pode contribuir com a emancipação humana quando privilegia a gestão democrática, a construção da autonomia, o trabalho coletivo, a corresponsabilidade e a divisão do poder. (BARTNIK, 2007, p. 1874).

No entanto, ao analisar uma pesquisa realizada por Lopes Neto *et al.* (2006), que tomou como objeto 11 aspectos dos relatórios de credenciamento e credenciamento, disponibilizados pelo INEP/MEC, de 110 IESs (94 privadas e 16 públicas), no período de 2002 a 2006, diretamente vinculados as DCN/ENF, constatou-se que o

índice de aderência dos cursos de Enfermagem às DCN/ENF foi de 72%, índice considerado abaixo das expectativas esperadas, uma vez que, após 5 anos de vigência das DCN/ENF, já era de se esperar uma maior identificação dos cursos com os postulados preconizados por essas diretrizes. (LOPES NETO *et al.*, 2006, p. 633).

Os mesmos autores reforçam a necessidade “de uma vinculação estreita entre a adoção, pelos cursos de graduação, das bases epistemológicas presentes nas DCN/ENF e a qualidade do processo de aprendizagem previsto nos PPC”

(LOPES NETO *et al.*, 2006, p. 633), assim como não se pode desconsiderar o sistema avaliativo presente (SINAES), pois

[...] como política de Estado, preconiza que a qualidade acadêmica não pode ser considerada de forma dissociada da responsabilidade social da IES e do curso de graduação, por não se tratar de um atributo abstrato, mas de juízo valorativo construído socialmente. (LOPES NETO *et al.*, 2006, p. 633).

Ora, se o ENADE tem o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas DCN/ENF, intrinsecamente, o exame está avaliando o PPC dos cursos e, nesse sincronismo (DCN/ENF – PPC), reside a importância do coordenador de curso.

Pode-se, então, deduzir que um resultado adequado do ENADE é uma consequência desse sincronismo, entretanto, “[...] eventuais baixos desempenhos na nova matriz não pode ser entendida como fracasso do curso, mas também não deve ser desdenhada sua contribuição pelos atores locais para informar o estágio atual do PPP vigente no curso”. (SORDI, 2006, p. 60).

Assim, se um coordenador de curso, mediante os resultados do ENADE, tem vistas para ponderar em que medida cumpriu as DCN/ENF e, em seguida, avaliar as implicações necessárias para uma melhor articulação no PPC, é possível inferir que ele está contribuindo para o sincronismo DCN/ENF – PPC e, portanto, atando nós para a qualidade educacional.

No entanto, se essa ocorrência for em direção contrária, ou seja, se os coordenadores considerarem apenas os resultados numéricos do ENADE e, a partir desse, produzirem ações pontuais e desarticuladas do sincronismo DCN/ENF – PPC, sem lançar inquietações que levem a discutir o PPC coletivamente, provavelmente, esses coordenadores estarão desatando nós de uma importante conexão.

Portanto, o coordenador de curso necessita, dentro de sua gestão educacional, perceber de que forma está alinhando as suas ações. Tal conduta é, sem dúvida alguma, um desafio, uma vez que “torna-se imprescindível o desencadear do processo de construção coletiva do PPC no âmbito da instituição e dos cursos”. (FERNANDES, 2006, p. 51).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que fosse possível a concretização desse estudo, foi necessária a realização de um extenso levantamento bibliográfico, nas bases SIBI, *Scielo*, BDTD, BVS, ANPEd, SENADens, CAPES e INEP/MEC, a fim de traçar um panorama de produção teórica referente ao ENADE. O que, de fato, permitiu observar que os focos de estudos são os mais diversos, situam-se na área de percepção dos coordenadores e alunos sobre esse processo da política avaliativa. No entanto, não foram encontradas produções específicas do ENADE como objeto de pesquisa na Enfermagem.

Na tentativa de compreender melhor o desenvolvimento das políticas de avaliação do Ensino Superior no Brasil, foram realizados apontamentos sobre a trajetória histórica. Percebeu-se que o desenvolvimento e a expansão do Ensino Superior estão permeados por diversas relações e tensões do cenário político, social e econômico do Brasil, bem como da intenção dos legisladores em promover um sistema avaliativo que venha a privilegiar a qualidade educacional. Destaca-se que o desenvolvimento e as mudanças nesse cenário foram eixos que nortearam as transformações da educação do Ensino Superior e, dessa mesma maneira, conceberam o desenvolvimento da Enfermagem.

Também tornou-se imprescindível a compreensão maior sobre Políticas Públicas e suas tipologias, para, de fato, chegar à temática principal desse trabalho: Políticas Educacionais no Ensino Superior e Avaliação. Dessa forma, foram buscadas informações sobre programas e sistemas de avaliação da educação superior brasileira.

Assim, pode-se identificar a influência dos programas anteriores (PAIUB, PARU e ENC) na atual política educacional de avaliação, denominada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), considerado um sistema de avaliação global e integrado às atividades acadêmicas, composto por três processos diferenciados, já apontados, a saber: Avaliação das Instituições; Avaliação dos Cursos de Graduação e Avaliação do Desempenho dos Estudantes.

Quanto ao SINAES, objeto de estudo desse trabalho, e mais especificamente o ENADE, constatou-se que, na visão do MEC, não é uma prova para avaliar os estudantes, mas um componente do processo de avaliação,

indicando o papel da instituição de formação. Sua criação foi motivada pela necessidade de se promover a melhoria da qualidade da educação superior, orientar a ampliação de sua oferta, aumentar sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social, bem como aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais.

Após esses apontamentos maiores sobre a historicidade e modos de avaliação da educação superior, foi possível adentrar na esfera de minha atuação profissional. Descreveu-se sobre o ensino de graduação em Enfermagem no Brasil, desde o seu surgimento até a atualidade, sua expansão, suas tendências e perspectivas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Enfermagem (DCN/ENF), bem como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

E, conseqüentemente, entende-se que, para atender ao objetivo desse estudo, o de conhecer como os coordenadores percebem o ENADE, seria necessário compreender se o coordenador pedagógico do curso de Enfermagem percebe o ENADE como um instrumento para o alcance de uma educação de qualidade, especificamente na Enfermagem.

A análise dos Relatórios Sínteses do ENADE de Enfermagem, de 2004, 2007 e 2010, emitidos pelo INEP/MEC, de cada ciclo avaliativo, foi imprescindível para elaborar o roteiro de entrevista com os coordenadores. Destaca-se que esses resultados necessitam de uma maior reflexão por parte do corpo gestor da IESs, a fim de engendrar transformações necessárias a serem realizadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e na forma de conceber tais mudanças dentro da IES, parecendo, portanto, ser imprescindível o conhecimento desse documento aos que assumem a coordenação de cursos.

De forma geral, a trajetória da Enfermagem brasileira obteve avanços importantes com a aprovação da Lei do Exercício Profissional, regulamentada por meio do Decreto nº 94.406/87, com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, e, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

Ao traçar um paralelo sobre os antecedentes históricos das Políticas Educacionais e de Saúde e o processo evolutivo da Enfermagem no Brasil, valoriza-se que a qualidade de um curso de graduação em Enfermagem envolve múltiplas dimensões, as quais requerem ampla visão para alcançar uma aproximação entre a

realidade concreta na qual esses cursos se inserem, com as exigências impostas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas do país.

A proposta idealizada foi a de uma pesquisa desenvolvida na perspectiva qualitativa, realizada em 5 (cinco) Instituições de Ensino Superior (IESs) de Curitiba – PR, com o objetivo de conhecer como os coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem percebem o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

Ao considerar os resultados da pesquisa, foi possível construir, segundo Bardin, duas categorias. Acerca da primeira categoria intitulada “Criações de estratégias para o ENADE: um caminho necessário”, dois polos foram destacados como responsáveis pelo incentivo às estratégias no que diz respeito ao ENADE. Um deles, efetivado por meio de núcleos ligados à direção acadêmica, desencadeadores de ações diversificadas; e outro, destacando as ações dos coordenadores de cursos de Enfermagem, englobando tanto os discentes como os docentes.

Já para a segunda categoria denominada “Implicações do ENADE: os coordenadores de curso de Enfermagem e suas percepções”, constatou-se que os coordenadores, ao mesmo tempo em que apontam benefícios proporcionados pelo ENADE, tais como as atualizações, correções no ensino, o auxílio no planejamento de políticas institucionais e o estabelecimento de parâmetros de qualidade de ensino, também ponderam, em contrapartida, sobre como os seus resultados são utilizados para a realização de *rankings*, causando preocupações e expectativas e, como consequente, trazendo implicações profissionais.

Considerando o capítulo intitulado discussão dos resultados, com relação à primeira categoria, ao meditar acerca da percepção dos coordenadores de curso com relação ao ENADE, foi possível constatar que a maioria das IESs averiguadas, essencialmente as IESs privadas, desenvolvem, recorrentemente, ações, a fim de obter resultados considerados adequados ao cenário educacional, sendo, portanto, competitivas. Isto se deve ao fato de que o ENADE tem um peso considerável na formulação do Conceito Preliminar de Curso (CPC), pois é um indicador instituído pelo MEC para avaliar os cursos de graduação no país, ao ponto que autores relatam ser o ENADE um elemento fundamental do CPC.

Dessa forma, as IESs, principalmente as instituições privadas, são impelidas a desenvolverem mecanismos/estratégias para se manterem competitivas, tanto que esses conceitos, muitas vezes, são divulgados para a promoção das instituições

pelo seu próprio corpo gestor, na realização de chamadas para vestibulares de verão e inverno, quando não da modalidade agendada.

Ressalta-se que os coordenadores devem ter conhecimentos profícuos sobre a temática educacional e de políticas avaliativas do ES, pois a mera realização de ações não resulta efetivamente em um bom resultado no ENADE, e nem na melhoria da qualidade do ensino. É fundamental que o corpo gestor, juntamente com os coordenadores de curso e docentes, ao analisarem o resultado do ENADE, planejem ações para essa avaliação, com foco na seguinte diretiva: “em que medida os resultados alcançados no ENADE expressam o cumprimento das DCN-ENF por meio do PPC?”. E, somente assim, poderia engendrar transformações tão necessárias no ensino em Enfermagem por meio desses resultados. A constatação dessa não discussão, a falta de criticidade, leva-me a afirmar que, no âmbito das IESs privadas, a educação é, sim, um produto mercadológico.

Ao discutir a respeito da segunda categoria levantada, é óbvio que os resultados das avaliações no campo da educação superior devem servir de subsídios para a discussão e para a efetivação de ações necessárias pelo corpo gestor das instituições, sejam IESs privadas ou públicas. No entanto, tais ações podem gerar inúmeras implicações favoráveis ou limitantes.

Ao considerar as implicações favoráveis apontadas pelas participantes da pesquisa, as mesmas relataram que o ENADE possibilita a atualização dos cursos de Enfermagem, além de garantir o planejamento de políticas institucionais, a correção e o redirecionamento de lacunas do curso.

Assim, o ENADE é um instrumento importante para o processo de avaliação institucional, ao fornecer elementos para que as instituições se autoavaliem com vistas à reflexão no interior do próprio curso e da instituição, estimulando a reflexão crítica e a avaliação de seus processos formativos, possibilitando a atualização dos cursos de Enfermagem.

Quanto às implicações limitantes, os coordenadores de curso de Enfermagem relataram que os resultados do ENADE são utilizados para o ranqueamento das IESs, assim como oneram implicações financeiras. Ao ponderar sobre a classificação emitida pelo próprio INEP/MEC, o resultado devido a valor agregado ao ‘negócio’ educação, gera, sim, uma centralidade dentro das instituições privadas. Ainda que haja muitos estudiosos que cogitam o modo de cálculo dessa



nota, bem como digam que houve muitas mudanças por meio de portarias, alterando a originalidade do SINAES.

Quanto à questão financeira, é manifesto que as instituições privadas investem muito nessa área, no entanto, esse elemento será considerado somente no cálculo do CPC da IES, e não diretamente no ENADE.

Outro ponto a ser destacado, impossível de ser colocado como favorável ou limitante, é o PPC. Sabe-se que ele é o eixo estruturante, fundante de qualquer curso, o qual deveria ser construído e discutido coletivamente, de forma constante, uma vez que expressa elementos fundamentais do curso e da filosofia institucional.

A verificação junto aos coordenadores deu-se em dois extremos: duas relataram realizar reformulações; uma não tinha tal liberdade dentro da IES; e as outras duas relataram ser pauta de discussão há algum tempo. O que não ficou claro nas entrevistas desses coordenadores é se as razões de mudanças residem na nota obtida ou na necessidade de mudança do PPC por conta das notas.

O que percebi implicitamente foi que, se a minha nota se mantém dentro da “normalidade competitiva” ao analisar as demais instituições, eu, enquanto coordenadora, continuo a realizar ações para privilegiar o alcance de um melhor conceito. No entanto, se o meu conceito não é “bom”, realizarei ações para os discentes e docentes com vistas para o ENADE, mas pensarei, secundariamente, no PPC, ainda que de forma isolada.

Assim, se um coordenador de curso, mediante os resultados do ENADE, tem vistas para ponderar em que medida cumpriu as DCN/ENF, e, em seguida, avaliar as implicações necessárias para uma melhor articulação no PPC, é possível inferir que ele está contribuindo para o sincronismo DCN/ENF – PPC e, portanto, atando nós para a qualidade educacional. No entanto, se tal ocorrência for em direção contrária, ou seja, se os coordenadores considerarem apenas os resultados numéricos do ENADE, e, a partir desses, produzir ações pontuais e desarticuladas do sincronismo DCN/ENF – PPC, sem lançar inquietações que levem a discutir o PPC coletivamente, provavelmente, esse coordenador estará desatando nós de uma importante conexão.

De modo geral, após este intenso debruçar sobre a temática Políticas/Avaliação/SINAES-ENADE, bem como da concretização desta pesquisa, é possível apontar alguns desafios a serem alcançados, e que para serem superados, dependerão necessariamente de um envolvimento e volição do corpo gestor, dos

docentes e discentes para iniciar discussões profícuas dentro das instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas.

Um primeiro desafio a ser alcançado, tanto para instituições privadas como públicas, diz respeito à compreensão real do que é a educação, e de forma específica, o que é a educação no ensino superior, pois conhecer suas potencialidades e mazelas nos serviriam como instrumentos para conduzir ações libertadoras, que realmente atendessem as necessidades de docentes e discentes nos espaços educacionais. E isto nos levaria, indubitavelmente, a repensar as políticas educacionais e de avaliações destinadas ao ensino superior, bem como, suas implicações na trama social e de seus atores.

Ao pensar sobre o atual sistema avaliativo SINAES e todos seus processos, bem como, o papel dos coordenadores de cursos de Enfermagem, tanto para instituições privadas como públicas, constata-se, de modo imprescindível, a necessidade de conhecimento por parte destes, sobre as políticas avaliativas, a fim de estimular e impetrar uma reflexão crítica acerca dos processos formativos, avaliativos e de sua atuação dentro das instituições de ensino.

Assim, a desmistificação do ENADE poderia ser uma realidade possível na educação superior, uma vez que, o corpo gestor das instituições juntamente com os coordenadores de cursos poderiam pensar neste exame como algo muito além do que gerador de *rankings* institucionais (a lógica mercantilista da educação), e sim, como uma ferramenta para verificar as fragilidades dos cursos e (re)pensar o PPC e a medida de alcance das DCN. Especificamente, nos cursos de Enfermagem, esta análise agregaria de sobremodo a formação de um profissional enfermeiro.

Um segundo desafio a ser elencado, está relacionado ao modo como o coordenador de curso irá trabalhar com os resultados obtidos, ou seja, para além de ações pontuais, os coordenadores de cursos deveriam planejar suas ações mediante a uma análise intensa do alcance do PPC. E aqui sugiro o incentivo dos coordenadores de cursos de Enfermagem a realizarem reuniões e palestras direcionadas para esta temática com seus docentes, com discussão ampla, as quais engendrarão ações de consenso geral para a área.

Outro ponto decorrente deste seria o desenvolvimento de palestras sobre a temática, sobre o que são as Políticas Avaliativas do ensino superior e suas prerrogativas para os discentes.

O terceiro desafio consiste na urgente necessidade de abrir essa temática dentro dos órgãos representativos da Enfermagem, entre eles o Conselho Federal de Enfermagem (COFEn) e a Associação Brasileira de Enfermagem/Nacional (ABEn/Nacional), a fim de ensejar um ciclo de discussões dentro desses espaços educacionais, que viabilizem saberes em torno da Enfermagem sobre esse aspecto de avaliação. Especificamente, no evento SENADEn, extremamente importante para Enfermagem, sugiro a abertura de eixo temático, mesa redonda e sessão coordenada para a temática de Políticas de Avaliação.

Por fim, o quarto desafio estaria atrelado ao incentivo para o desenvolvimento de pesquisas que possam apresentar um cenário fidedigno da realidade institucional no desenvolvimento da política avaliativa SINAES e seus processos, a fim de que seus resultados possam contribuir para a qualidade do Ensino Superior em Enfermagem, bem como nortear ações que apontem a melhoria do atual sistema de avaliação.

Todos os desafios apontados acima, bem como algumas propostas de ações, têm a intenção de levar a um maior esclarecimento de toda a comunidade acadêmica e, portanto, todos teriam um relativo conhecimento do funcionamento do SINAES e seus processos avaliativos. E isso, de certa forma, poderia ensejar mudanças no modo de visualizar esta política atual, e talvez nós não nos tornássemos tão permissivos com a lógica mercantilista da educação superior.

Sim, é apenas uma tentativa, um início de um caminhar necessário a fim de estruturar, de melhor modo a formação de um Enfermeiro, que além de competências e habilidades requeridas na atuação da realidade da saúde, necessita (re)conquistar sua autonomia e visibilidade profissional para um cuidar com qualidade e excelência.

## REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, N. **Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira**. Cad. CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, Ago. 2009.
- ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- ALMEIDA JÚNIOR, V. P. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)**. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ALONSO, D. F. **O ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação, São Paulo, 2012.
- ANDRADE, E. C. **Rankings em Educação**: Tipos, Problemas, Informações e Mudanças: Análise dos Principais Rankings Oficiais Brasileiros. Est. econ., São Paulo, v. 41, n. 2, p. 323-343, abril-junho 2011.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 01/09/2013.
- ARANHA M. L. A, MARTINS M. H. P. **Temas de filosofia**. 2. ed. São Paulo(SP): Moderna; 2000.
- ARGENTA, C. A. L. **Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso**: desafios e sugestões. 193f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.
- BAPTISTA, S. S.; BARREIRA, I. A. **Repercussões da Reforma Universitária de 1968 nas Escolas de Enfermagem Brasileira**. Acta Paul Enferm. 1999; 12(3):46-50.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. **“SINAES” contraditórios**: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006.

BASTOS, L. R. (V)exame Nacional de cursos. Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn/Nacional). **Boletim Informativo da Associação Brasileira de Enfermagem**. Brasília/DF, Ano 44, n. 2, jul. ago. set. 2002.

BELLONI, I. **Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação**. Linhas Críticas, v. 5, n. 9, jul a dez. 1999.

BENITO, G. A. V. *et al.* Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Rev Bras Enferm**, Brasília 2012 jan-fev; 65(1): 172-8.

BITTAR, M. Educação Superior – O “vale tudo” na mercantilização do ensino. **Quaestio Revista de estudos de educação**, ano 04, n. 2, novembro de 2002.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 5. ed. Coordenação da tradução: João Ferreira. Brasília: Ed. UNB, 1993.

\_\_\_\_\_. **Teoria Geral da Política**. 2. ed. Tradução de Daniela Deccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

BOFF, L. **A força da ternura**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Superior. Resolução CNE/CES N. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9/11/2001. Seção 1, p. 37.

\_\_\_\_\_. Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09/7/2001.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.826, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10/7/2001.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10/5/2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25/5/2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema

federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13/12/2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 92.200, de 23 de dezembro de 1985. Institui o Programa Nova Universidade e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24/12/1985. Seção 1, p. 018948.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25/11/1995.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 10/1/2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15/4/2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Currículo Mínimo do Curso de Enfermagem. Portaria nº 1.721, de 16 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 16/12/1994, Seção 1:19301-2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria INEP nº 217 de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 14/7/2010, Seção 1, págs. 830 e 831.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria INEP nº 240, de 10 de maio de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 13/5/2013, Seção 1, pág. 17.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. **Enfermagem: legislação e assuntos correlatos**. 3. ed. Rio de Janeiro, GB: FSESP, v. 2, p. 249-53, 1974.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **A aderência dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia às diretrizes curriculares nacionais** / Ministério da Saúde, Ministério da Educação. - Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego (BR). **Relação Anual de Informações Sociais/RAIS**, Brasília: Ministério do Trabalho; 2000.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP, 2008.

BARTNIK, H. L. S. As relações de poder e a gestão do Projeto Pedagógico nos cursos de graduação. In: VII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2007. Curitiba/PR. **Anais... Saberes Docentes**. Curitiba: 2007.

BIAGE, M. C. D. **Qualidade na Educação Superior**: A realidade canadense e brasileira. 2013, 173 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Estado, Estado-nação e revolução capitalista**. Texto para discussão 272. Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2010.

BURLAMAQUI, M. G. B. **Avaliação e Qualidade na educação Superior**: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CABRAL, I. E. *et al.* Panorama da educação em enfermagem no Brasil. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem, 17, 2013 jun 3-5. **Anais...** Natal: Associação Brasileira de Enfermagem. Seção Rio Grande do Norte, 2013.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em Psicologia, vol. 21, n. 2, 2013.

CANUTO, V. R. A. **Políticos e Educadores**: a organização do ensino superior no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

CARDIM, P. A. G. Gestão universitária em tempos de mudança. In: COLOMBO, S. S. (Org). **Gestão Educacional uma Nova Visão**. São Paulo: Artmed, 2004.

CARVALHO, A. C. **Associação Brasileira de Enfermagem 1926-1976**: Documentário. Brasília, Folha Carioca, 1976.

CASSI, C. C. A. **Prática docente do enfermeiro**: olhares em torno dos elementos articuladores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, M.; B.; M. C. (Orgs). **Política Educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COFEN. **Análise de dados dos profissionais de enfermagem existentes nos Conselhos Regionais**. Relatório de pesquisa. Brasília: COFEN; 2011.

CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2011.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e universidade no Brasil**. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à era Vargas.** 3 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

\_\_\_\_\_. **O ensino superior no octênio FHC.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

CHAVES, V. L. J. **Crise e privatização da universidade pública:** de Fernando Henrique a Lula da Silva. Universidade & Sociedade, Brasília, DF, n. 38, p. 61-77, 2006.

\_\_\_\_\_. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro:** a formação dos oligopólios. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

DAVOK, D. F. **Qualidade em Educação.** Avaliação, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas:** princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS, R. **Ciência política.** São Paulo: Atlas, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas de Avaliação, Reforma do Estado e da Educação Superior. In: ZAINKO, Maria Amélia & GISI, Maria Lourdes (orgs). **Políticas e Gestão da Educação Superior.** Coleção Educação: gestão e política, 2. Florianópolis: Insular, 2003b.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DOMENE, S. M. A; *et al.* Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/2004). **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para discussão).

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p. 197-240.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EYNG, A. M. Projeto Pedagógico Institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, A. M.; GISI, M. L. (Org.) **Políticas e gestão do ensino superior desafios e perspectivas.** Ed. INIJUI, 2007.



ERDMANN, A. L.; FERNANDES, J. D.; TEIXEIRA, G. A. **Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação.** Enfermagem em Foco 2011; 2(supl):89-93.

FÁVERO, M. L. A. **Universidades do Brasil: das origens à construção.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da universidade modernizada a universidade disciplinada:** Acton e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educ. rev., Curitiba, n. 28, Dec. 2006.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FERNANDES, I, R. **O SINAES em sua vertente regulatória:** sobre penas educativas e o controle do Estado. Observatório Universitário, Documento de trabalho nº 93, Rio de Janeiro, 2010.

FERNANDES, J. D. *et al.* Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev Esc Enferm USP** 2005; 39(4):443-9.

FERNANDES, J. D. A trajetória do ensino de graduação em enfermagem no Brasil. In: TEIXEIRA, E.; *et al.* **O Ensino de Graduação em Enfermagem no Brasil: o ontem, o hoje e o amanhã.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos de cursos de graduação em Enfermagem. In: TEIXEIRA, E.; *et al.* **O Ensino de Graduação em Enfermagem no Brasil: o ontem, o hoje e o amanhã.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRANCO, A. P. **Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições.** Jornal de Políticas Educacionais. Edição nº 4, julho-dezembro, 2008.

GALEGUILLOS, T. G. B. **Avaliação da Educação Superior de Enfermagem na perspectiva da Comissão Assessora de Avaliação para Enfermagem - INEP.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2007.

GALLEGUILLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, M. A. C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n. 1, p. 80-7, mar. 2001.

GARCIA, T. R; CHIANCA, T. C. M.; MOREIRA, A. S. P. Retrospectiva histórica do ensino de enfermagem no Brasil e tendências atuais. **Rev Gaúcha Enf**, v. 16, n. 1/2, p. 74-81, 1995.

GEOVANINI, T.; *et al.* **A. História da enfermagem versões e interpretações.** Rio de Janeiro: Revinter; 2005.

GERMANO, R. M. **Educação e ideologia a enfermagem no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIOVANNI, T; *et al.* **História da enfermagem: versões e interpretações**. Rio de Janeiro: Revinter: 2002.

GISI, M. L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. L. **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Enfermagem. In: BEHRENS, M. A.; GISI, M. L. (Orgs). **Educação em Enfermagem: novos olhares sobre o processo de formação**. Curitiba: Champagnat, 2006.

GOMES, E. L. R. **Administração em Enfermagem**: constituição histórico-social do conhecimento. (tese). Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo; 1991.

GOMES, A. M. **Política de avaliação da educação superior**: controle e massificação. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002.

GONDIM, T. J. P. **A ação do coordenador de cursos de graduação tecnológica em IES privada em um ambiente de gestão estratégica**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GRACIANO, M.; HADDAD, S. Balanços e perspectivas do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

HADDAD, A. E. (orgs). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: INEP; 2006. p. 142-68.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

INEP/MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação dos cursos de graduação**. Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeb.inep.gov.br/web/guest/superior-condicoesdeensino>>. Acesso em: 07/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008**. Brasília: INEP/MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior: 2011 – Resumo técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional de Cursos 2004**: resumo técnico. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. **ENADE 2004**: Relatório Síntese - Enfermagem. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **ENADE 2007**: Relatório Síntese - Enfermagem. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **ENADE 2010**: Relatório Síntese - Enfermagem. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **INEP/MEC**. 2010. Disponível em:

<[http://portal.inep.gov.br/remover?p\\_p\\_auth=v4ktoLW4&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=3&p\\_p\\_col\\_count=4&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=11634&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=11635](http://portal.inep.gov.br/remover?p_p_auth=v4ktoLW4&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=3&p_p_col_count=4&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=11634&p_r_p_564233524_id=11635)>. Acesso em 30/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Manual do ENADE**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP/MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Relatórios ENADE**. 2014. Disponível em:

<<http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/>>. Acesso em 15/06/2014.

\_\_\_\_\_. **Sistema e-MEC**: Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: INEP/MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: diretrizes para avaliação das instituições de educação superior. Brasília: INEP/MEC, 2004.

ITO, E. E. *et al.* O ensino da enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev Esc Enferm USP**, 2006; 40(4):570-5.

LAHERA, E. P. **Políticas y políticas públicas**. Santiago de Chile: Cepal, 2004.

LEITÃO, T. M. S. P. *et al.* **Análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação do ensino superior**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 45, p. 87-106, jan./abr. 2010.

LIMA, M. A. P.; SANTOS D. G.; SILVA, T. A. O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidade. In: **IV Encontro Educacional de Pesquisa em Pernambuco**, 2012 set 13-14, Eixo Política e gestão Educacional, 2012.

LIMANA, A. **Desfazendo mitos**: o que estão fazendo com o SINAES? Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008.

LOPES NETO, D. *et al.* Aderência dos cursos de graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev Bras Enferm**, Brasília 2007, nov-dez: 60(6): 627-34.

MACHADO, E. M. Organização do Ensino Superior no Brasil: Influências Determinantes. In: ANITA S.; PANSARDI, M. V. (Org.). **Política e Educação**: perspectivas e desafios. 1 ed. Curitiba: UTP, v. 4, p. 1-10, 2007.

MACHADO, M. H.; VIEIRA, A. L. S.; OLIVEIRA, E. Construindo o perfil da Enfermagem. *Enfermagem em Foco* 2012; 3(3): 119-122.

MACIEL, M. Introdução. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior**. Relatório final. Brasília, nov. 1985.

MARCHELLI, P. S. **O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil**: considerações sobre os indicadores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, Set, 2007.

MARQUESIN, D. F. B.; PENTEADO, A. F.; BAPTISTA, D. C. O Coordenador de Curso da Instituição de Ensino Superior: atribuições e expectativas. **Revista de Educação**. V. 11, n. 12, 2008. p. 7-21.

MARTINS, A. C. P. **Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cirúrgica Brasileira, vol. 17: (3) 2002.

MARTINS, M. A. R.; ALONSO, D. F. **ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado**: implicações para o currículo. Revista Eletrônica Pesquiseduca, p. 184- 200, v. 04, n.07, jan-jul 2012.

MEDEIROS, D. Convite curso de metodologia de Avaliação [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <carolwaldrigues@hotmail.com> em 12 mar. 2014.

MEDEIROS, M.; TIPPLE, A. C. V.; MUNARI, D. B. A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. **Rev Eletr Enf. [Internet]** 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, B. A.; MOURA, L. B. A. **Ranqueamento de universidades**: reflexões acerca da construção de reconhecimento institucional. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 35, n. 2, p. 213-222, July-Dec., 2013.

MOURA, A. *et al*. SENADEn: expressão política na educação em enfermagem. **Rev Bras Enferm**, 2006; 59(esp): 442-53.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NAFTA. **Acordo de Livre Comércio da América do Norte**. Disponível em: <<http://www.naftanow.org/>>. Acesso em 01/06/2014.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org). **A educação superior no Brasil**. Brasília, Unesco/Capes/GEU, p. 43-69, 2002.

NEVES, L. M. W. ; PRONKO, M. **A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 2, p. 97-111, jan. 2010.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, J.; FONSECA, M.; AMARAL, N. C. **Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 71-87, 2006.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, S. A. S. (Orgs). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

OMETTO, A. M. H.; FURTUOSO, M. C. O.; SILVA, M. V. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. **Revista Saúde pública**. 29 (5), 1995.

PEDROSA, C. E. F.; MATOS, C. S. S. **Mapeando trabalhos acadêmicos: os agradecimentos como atos de fala**. Soletas, ano IX, n. 17. São Gonçalo: UERJ, jan./jun.2009.

PEREIRA, R. S. **As repercussões do ENADE na gestão da universidade pública brasileira: o caso da UnB**. 147 f. Tese (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2010.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PIRES, D. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Rev Bras Enferm**, Brasília, 2009 set-out; 62(5): 739-44.

POLIDORI, M. M. **Avaliação do Ensino Superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiros e português**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2000.

POLIDORI, M. M.; ARAÚJO, C. M. M.; BARREYRO, G. B. **SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out. /dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 253-278, jan./abr., 2011.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em Enfermagem: métodos e avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, F. J. G. **Perspectivas da gestão universitária**. Taubaté: Cabral, 2003.

RIBEIRO, J. L. L. S. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. **O SINAES como sistema**. R B P G, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. **Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas?** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011.

ROTHEN, J. C.; SCHULZ, A. SINAES: do documento original à legislação. In: 28. Reunião anual da ANPED: **40 Anos de Pós-Graduação em Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005.

SAHNEY, S., BANWET, D. K; KARUNES, S. **Conceptualizing total quality management in higher education**. The TQM Magazine, 16(2), pp.145-159, 2004.

SANNA, M. C. Os processos de trabalho em Enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 60, n. 2, Apr. 2007.

SANTOS, C. R. **Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**. São Paulo: Avercamp, 2005.

SCHWARTZMAN, S. **O impacto de rankings nas instituições de ensino**. Instituto dos trabalhos da sociedade, 2010.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, S. S. C. Perfil do egresso de curso de enfermagem nas diretrizes curriculares nacionais: uma aproximação. **Rev Bras Enferm**. 2006; 59(2):217-21.

SAUPE, R. Ação e reflexão na formação do enfermeiro através dos tempos. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). **Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: Ed. UFSC; 1998. p. 29-73.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SEARLE, J. R. **Os actos de fala**. Coimbra: Almedina, 1984.

SESU/MEC. **Circular aos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior**, 1981.

SGUISSARDI, V. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? . In: XIII ENDIPE, 2006, Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussão sobre a didática e as práticas de ensino. **Anais....** Recife: Bagaço, 2006. v. 2 , p. 311-336.

\_\_\_\_\_. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997. p. 41-70.

SCHERER, Z. A. P.; SCHERER, E. A.; CARVALHO, A. M. P. Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. **Rev Latino-am Enfermagem**, 2006 março-abril; 14(2):285-91.

SILVA, C. L.; BASSI, N. S. S. Políticas públicas e desenvolvimento local. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Políticas Públicas e desenvolvimento local**: instrumentos de análise para o Brasil. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

SILVA, F. A. B.; JÚNIOR, A. M. C. O viés acorrentador do ENADE na educação superior no Brasil. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, 2013 jan-jun; (1):89 -96.

SILVEIRA, C. A.; PAIVA, S. M. A. Evolução do ensino de Enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. **Cienc Cuid Saude**, 2011 Jan/mar; 10(1):176-183.

SORDI, M. R. L. Avaliando o ensino de Enfermagem no contexto do SINAES: potencialidades e fragilidades. In: TEIXEIRA, E. *et al.* **O Ensino de Graduação em Enfermagem no Brasil**: o ontem, o hoje e o amanhã. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. **Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional**: aprendizagens necessárias. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: uma revisão de literatura. Sociologias, 16. jun.-dez., p. 20-45. 2006.

SOUZA, N. R. **Fundamentos da Ciência Política**. Curitiba: IESDE Brasil, 2007.

SOUSA, J. V. Racionalidades e práticas no uso dos resultados do ENADE 2008: o caso dos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília. In: **Reunião Anual da ANPED**, 34, Natal, 2011.

LANA, F. C. F.; BARBIERI, M.; BOCARDI, M. I. B. Compromisso ético-político dos coordenadores de cursos de graduação com a qualidade do ensino. In: TEIXEIRA, E.; *et. al.* **O Ensino de Graduação em Enfermagem no Brasil**: o ontem, o hoje e o amanhã. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LEONI, M. G., ANDRADE, L. F. S.; VASCONCELOS, E. C. Competências requeridas do diretor e do coordenador de curso de graduação em enfermagem da universidade Estácio de Sá/RJ. **Cogitare Enferm**, 2008, Abr/Jun; 13(2):301-5.

TEIXEIRA, E.; *et al.* Trajetória e tendências dos Cursos de Enfermagem no Brasil. **Rev Bras Enferm**, 2006a, jul-ago; 59(4): 479-87.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Graduação em Enfermagem no Brasil**: o ontem, o hoje e o amanhã. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. 132p.

\_\_\_\_\_. Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 66, n. spe, Sept. 2013.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Reforma universitária e mudanças no ensino**. Brasília, 2003.

VALE E. G.; FERNANDES, J. D. Ensino de Graduação em Enfermagem: a contribuição da Associação Brasileira de Enfermagem. **Rev Bras Enferm** 2006; 59(esp): 417-22.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Gestão e qualidade de ensino. In: COLOMBO, S. S. *et al.* e colaboradores. **Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. **Do Provão ao ENADE**: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE**. Local: Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE. In: LORDÊLO, J. A. C., DAZZANI, M. V. (Orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

VIEIRA, S. L. **Educação básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIEIRA, J. A. **Qualidade da formação inicial de pedagogos**: indicadores na visão de egressos. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Porto Alegre, 2010. 212 p.

WACHOWICZ, R. C. **Universidade do mate**: história da UFPR. 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

WEBER, S. **Avaliação e regulação da educação superior**: conquistas e impasses. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out.-dez. 2010.

XAVIER, M. L, BAPTISTA, S. S. Associação Brasileira de Enfermagem no contexto da reforma educacional de 1996. **Rev Bras Enferm**, Brasília, mar-abr; 63(2): 257-63, 2010.

ZAİKIEVICZ, A. P.; SCHNECKENBEG, M. **O trabalho do Coordenador Pedagógico e o Projeto Pedagógico Político**: uma relação necessária. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 20 (1): 67-79, jan/jun. 2012.

ZAINKO, M. A. S. **Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior: conceitos e desafios**. Jornal de Políticas Educacionais, n. 4, jul-dez, 2008.



ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANDAVALLI, C. B. **Avaliação da educação superior no Brasil**: os antecedentes históricos do SINAES. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 2, July 2009.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENADE

### 1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENADE – RBEP

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
1	Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE/2004	Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC	INEP / RBEP	Artigo original	Formação profissional; Ensino Superior; Nutricionista; Avaliação; Desempenho acadêmico.	2009	O objetivo desse trabalho foi analisar a percepção dos coordenadores de cursos de graduação em Nutrição sobre o Enade-2004, a partir das respostas a um questionário enviado pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Nutrição (CAN).	O instrumento de avaliação consistiu de um questionário remetido pela CAN aos coordenadores dos cursos de graduação em Nutrição que participaram do Enade-2004, contendo 11 questões, sendo dez objetivas e uma subjetiva, abrangendo os diversos contextos do Exame. Os questionários foram enviados por endereço eletrônico com data-limite de retorno.	A avaliação foi positiva quanto ao questionário socioeconômico e à seleção, à qualidade e abrangência das questões dos componentes de formação geral e específica, mas também negativa, por induzir a uma classificação hierárquica dos cursos, em vez de avaliar o desempenho dos estudantes.

### 2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENADE – EM ABERTO (PERIÓDICO INEP)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
1	Não foi encontrado nenhum artigo.	--	--	--	--	--	--	--	--

### 3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENAD – BASE SIBI

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
1	O ENADE e os documentos curriculares: um estudo sobre a formação de professores de biologia	Suzele Novossate. Orientadora: Profª Drª Odisséa Boaventura de Oliveira	UFPR	D	Avaliação no Ensino Superior; ENADE; Competências; Relação teoria-prática; Formação de professores.	2010	O objetivo é analisar o conteúdo presente nas questões do ENADE 2005 aplicado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e relacioná-lo aos documentos curriculares que embasam esse curso para o estabelecimento das competências que têm sido privilegiadas na formação de professores de biologia.	Pesquisa qualitativa, com análise das questões da prova do ENADE, as diretrizes para formação de professores e para os cursos de ciências biológicas e o projeto pedagógico deste curso da UFPR	Procuramos fazer uma análise de conteúdo desses documentos curriculares principalmente no que diz respeito às competências e habilidades descritas e também a concepção a respeito da relação teoria-prática. Como resultados, observamos nas questões do ENADE duas grandes categorias: conhecimento (específico, histórico, de causalidade, da prática docente, de atualidades) e interpretação (de texto e de gráficos), além de íntima vinculação com as competências da portaria que guia essa avaliação.
2	O saber plural do professor: um olhar na formação de professores de física	Neiva Samara Mendes.Cavalcanti. Orientadora: Profª Drª Ivanilda Higa	UFPR	D	Formação de professores de Física; saberes docentes; habitus; professores formadores.	2010	Este trabalho tem como objetivos compreender como se dá a articulação dos diferentes saberes na Licenciatura em Física, a partir da análise das atuais legislações, da prova do ENADE e de entrevistas realizadas com professores da Licenciatura em Física (chamados aqui de “professores formadores”).	Foram utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas semi-estruturadas realizadas com catorze professores formadores do departamento de física de uma instituição que oferece o curso de formação de professores de física. Também foram realizadas análises das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Física, bem como das provas de Física do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), as edições de 2005 e 2008, em relação a tais saberes.	As análises das entrevistas foram realizadas tomando como base princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) e possibilitaram identificar elementos relacionados aos saberes docentes ressaltados pelos professores formadores, bem como da articulação entre esses saberes, suas visões acerca da formação docente e se eles se vêem como protagonistas nesta formação. Percebeu-se que tanto os documentos quanto os professores entrevistados apontam a necessidade de diversas classes de saberes na formação do profissional docente.

(continua)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
3	Educação superior brasileira no período de 1998-2007: propostas, metas e diretrizes, outro olhar sobre os mesmos problemas	Patricia Lucia Vosgrau de Freitas. Orientadora: Prof. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko.	UFPR	D	Educação superior; Políticas públicas; Reforma universitária; Desafios educacionais.	2010	Tem como objetivo a análise das Políticas Públicas de Educação Superior, no entendimento de que fazer “Análise de Política é descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isto faz” DYE (1976: p. 1), ou, ainda, é procurar explicar as causas e consequências da ação governamental. Para HAM e HILL (1993), uma das categorias desse tipo de análise tem como objetivo desenvolver conhecimentos sobre o processo de elaboração de políticas (formulação, implementação e avaliação) em si mesmo.	Pesquisa qualitativa, com análise das políticas governamentais	O resultado desse trabalho foi assim organizado: no capítulo I, apresentamos e discutimos como as políticas públicas vêm sendo construídas a partir da década de 90 no Brasil e como sua efetivação foi determinante para constituição do atual cenário da Educação Superior. Esse cenário é analisado a partir do documento de campanha de Lula da Silva: Uma Escola do Tamanho do Brasil, em que a educação é tratada como um bem social, como um instrumento de transformação e emancipação do sujeito.
4	Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no Ensino Superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina	Okçana Battini. Orientadora: Profª. Dra. Noela Invernizzi	UFPR	T	Trabalho e identidade docente; Políticas avaliativas; Produtividade acadêmica; Universidade.	2011	Tem como objetivo buscar mostrar como e em que direções a política avaliativa impacta a realização desse trabalho e sua identidade.	Pesquisa qualitativa com análise dos documentos referentes à política de avaliação da Universidade Estadual de Londrina, bem como da fala dos entrevistados, captar os impactos do produtivismo acadêmico no direcionamento do seu trabalho e da sua identidade enquanto professor do Ensino Superior.	O trabalho concluiu que a polarização do corpo docente entre professores da pesquisa e professores do ensino, entre os de graduação e de pós-graduação, e até entre os do mesmo nível, trazem alguns indicativos para pensarmos que está ocorrendo um processo de transformação da identidade docente, historicamente sustentada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
5	Uma proposta de auditoria das rotinas da divisão de registros acadêmicos da instituição de Ensino Superior particular, como parte integrante da autoavaliação proposta pelo SINAES	Alceia Maria.Reinhardt	UFPR	Mono		2006	NÃO ENCONTRADO ONLINE		

Fonte: A autora, 2014.

#### 4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENADE – BDTD

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
1	O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios	Maria Luiza Nogueira Rangel José Vieira de Sousa (Orientador)	UnB	D	Educação superior; ENADE; Curso de Pedagogia.	2003	Estudar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) no Curso de Pedagogia da UnB.	Perspectiva qualitativa, realizamos um estudo de caso, tendo como lócus privilegiado da pesquisa o Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Foram analisados documentos oficiais, aplicados questionários padronizados aos estudantes ingressantes e concluintes do curso que participaram da realização do ENADE, em 2008. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes da coordenação geral do ENADE/INEP; administração da UnB; coordenação do curso investigado e Centro Acadêmico de Pedagogia. Os dados coletados foram tratados na perspectiva da análise de conteúdo, realizando a triangulação dos mesmos.	Conclui-se que a centralidade do ENADE é ocasionada por diferentes fatores, entre eles o uso que é feito dos seus resultados que revela uma incompreensão dos objetivos a que o exame se propõe. Os indicadores e as informações produzidas pelo ENADE têm contribuído efetivamente com o processo de regulamentação exercido pelo Ministério da Educação (MEC) e pouco com o processo avaliativo como indutor da qualidade da educação superior.

(continua)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
2	Percepções sobre os atributos de qualidade da Associação Educacional do Vale do Itajaí Mirim a partir da integração dos modelos servqual e kano.	Marcelo Salmeron Figueredo Gerson Tontini (Orientador)	FURB–Blumenau	D	Modelo Kano; Escala Servqual; Avaliação de Ensino Superior.	2005	Avaliar a percepção dos alunos com relação à qualidade geral da (Assevim), por meio da integração do Servqual e do Modelo Kano.	Os dados foram coletados em questionário estruturado fechado e analisados através da integração de dois modelos de análise de percepções de atributos de qualidade, o Modelo Kano e a Escala SERVQUAL.	Percebe-se que a integração dos dois modelos traz uma análise mais precisa da percepção dos respondentes com relação aos atributos questionados, justificando sua união.
3	Um estudo exploratório sobre a utilização do relatório de avaliação do ENADE e seu impacto no desempenho dos cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil.	Sheizi Calheira de Freitas Edgard B. C. Jr (Orientador)	USP	D	Avaliação da educação; Contabilidade; Ensino Superior.	2007	Saber em que extensão esses relatórios são utilizados pelos coordenadores de cursos de graduação em ciências contábeis, assim como qual é o impacto do uso desse relatório sobre a performance dos cursos, foram os principais objetivos desse estudo.	Fundamentado teoricamente na literatura sobre o uso de avaliação, um questionário que inclui uma escala para mensurar tipos de utilização, foi desenvolvido e aplicado. Com base em uma taxa de resposta de 62% (322 questionários completos), quatro diferentes aspectos foram analisados: (1) estudo dos fatores associados ao uso do relatório de avaliação do ENADE, através de regressão logística; (2) análise descritiva acerca da incidência de uso dos relatórios de avaliação e acerca dos tipos de uso mais frequentes entre os coordenadores de cursos de ciências contábeis; (3) estudo do impacto da utilização, bem como do uso inadequado dos relatórios de avaliação, sobre o desempenho dos cursos de graduação em ciências contábeis na avaliação subsequente, por meio de regressão múltipla; e (4) análise descritiva das razões apontadas pelos coordenadores para o não uso dos relatórios de avaliação.	Quanto maior o número de anos do coordenador no cargo, a sua titulação, o seu envolvimento no processo de avaliação e quanto mais positiva a sua percepção sobre a efetividade da comunicação entre o INEP e os cursos, maior a probabilidade de uso do relatório do ENADE; o uso conceitual foi o mais frequente entre os coordenadores pesquisados; a falta de conhecimento sobre a disponibilidade <i>online</i> dos relatórios de avaliação foi a principal causa de não uso verificada entre os pesquisados; e, por fim, foi identificada uma correlação positiva entre o uso do relatório do ENADE e o desempenho dos cursos de graduação em ciências contábeis na avaliação subsequente.
4	Solução de problemas: relações entre habilidade matemática, representação mental, desempenho e	Maria Alice Veiga Ferreira de Souza	UNICAMP	T	Matemática; Capacidade matemática; Representação mental; Matemática-Problemas.	2007	A presente pesquisa explorou as relações entre o desempenho no ENADE 2005, o desempenho no EGRAF e o raciocínio dedutivo de 141 estudantes ingressantes e	Os instrumentos foram o exame do ENADE, o exame do EGRAF e o teste psicológico GfRLD. Além disso, doze desses sujeitos foram submetidos a uma testagem individual de alguns componentes da habilidade matemática e a representação mental,	Os principais resultados mostraram que nove dos doze estudantes foram considerados mais habilidosos e apresentaram uma tendência para representar os problemas de maneira proposicional. Essa

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
	raciocínios dedutivo.				Exercícios etc., Solução de problemas; Desempenho.		concluintes da Ciência da Computação quando envolvidos em atividades que exploraram o pensar matemático.	além das variáveis estudadas para os 141 estudantes. Para a habilidade e a representação foram utilizados cinco problemas da série XIX-B de Krutetskii e uma entrevista semiestruturada. Durante a aplicação do teste de Krutetskii, os doze estudantes foram solicitados a pensar em voz alta. Foram feitas anotações complementando informações não captadas via gravação de voz e imagem.	representação, sempre que usada por estudantes que dominavam os elementos do problema e suas relações, levávamos ao sucesso em suas soluções. Os desempenhos desses estudantes no ENADE não indicaram estar associados ao fato de serem ingressantes ou concluintes, mas relacionados ao desempenho em nível acadêmico. O raciocínio dedutivo diferiu significativamente entre estudantes concluintes e ingressantes e, dentre os bem e mal sucedidos em atividades acadêmicas. De uma maneira geral, os 141 estudantes tenderam a apresentar associação entre os desempenhos do ENADE e os do EGRAF, que avaliam as inteligências fluído-cristalizadas e cristalizadas, respectivamente.
5	Avaliação de proficiência no Ensino Médico e de enfermagem: exame nacional de cursos (PROVÃO) versus exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE).	Francisco de Assis Batista da Silva Robert Kenyon Walker (Orientador)	UNB	D	Provão; ENC; ENADE; Avaliação na Educação Superior; SINAES.	2007	O objetivo do presente estudo foi o de analisar, comparar e fazer as devidas inferências das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, centrada na comparação de dois programas formalmente adotados: o ENC – Exame Nacional de Cursos, ou Provão, e atualmente o ENADE – Exame Nacional do Desempenho do Estudante, através das provas dos cursos de Medicina e de Enfermagem, quanto ao conteúdo valorizado nos	A pesquisa contou com a colaboração de dois médicos e dois enfermeiros (juízes) que fizeram a análise das questões das provas aplicadas nesses cursos nos anos de 2002, 2003 (ENC) e 2004 (ENADE), a fim de inferir se essas questões eram consideradas como sendo de caráter biologicista ou holístico, ou ambos.	A correlação Kappa evidenciou uma confiabilidade boa entre os juízes nos três anos em ambos os cursos, de substancial a quase perfeita, e o teste qui quadrado mostrou uma diferença estatisticamente significativa entre as provas aplicadas nos três anos. Os resultados apontaram um relativo equilíbrio entre os dois tipos de questões nos dois cursos avaliados pelo ENC 2002 e 2003.



(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
							aspectos hospitalocêntricos ou holísticos.		
6	Avaliação da educação superior: uma realidade na educação médica.	Gianna Lepre Perim Jose dias Sobrinho (Orientador)	UNICAMP	T	Educação (Superior); Avaliação institucional; Educação médica; Cursos; Avaliação; Avaliação de programas.	2007	Com o objetivo de analisar o processo de avaliação do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina – UEL a partir deste, conhecer o desempenho de seus estudantes, em comparação com outros cursos de Medicina do país. Este estudo possibilitou o acompanhamento do processo de avaliação desenvolvido pelo curso nos moldes do SINAES (autoavaliação, avaliação externa e reavaliação) e a análise dos resultados obtidos por seus estudantes no ENADE 2004.	Considerando que o curso utiliza Metodologias Ativas de Ensino – aprendizagem no desenvolvimento do currículo integrado, comparou-se o desempenho de seus estudantes com o desempenho de estudantes de Escolas Médicas que utilizam Metodologias de Ensino semelhantes e diferentes.	Para compreender esse processo foi necessário analisar a Educação Superior e a Educação Médica, e o papel da avaliação no contexto das mudanças, particularmente na mudança de paradigma da Educação Médica. Os resultados demonstraram que o desempenho dos estudantes da UEL supera a média dos grupos estudados e equivale aos resultados dos estudantes das melhores escolas do país, considerando os resultados do ENADE 2004. O estudo reforçou a importância do papel da avaliação nos processos de mudança da Educação Superior.
7	Exames nacionais e as "verdades" sobre a produção do professor de Matemática.	Isabel Cristina Machado de Lara Contribuidores: Denise Balarine Cavalheiro Leite (Orientador)	UFRGS	T	Avaliação da aprendizagem; Ensino; Formação; Licenciatura; Matemática.	2007	Esse estudo tem o objetivo de analisar os instrumentos elaborados pelo MEC e seus pares para avaliar os cursos de graduação através de exames nacionais. Demonstra-se que diferentes estratégias de governação se operacionalizam através dos exames nacionais, constituindo um padrão de normalidade para produzir o professor de Matemática ideal.	Metodologicamente examina, analisa e compara dados de um <i>corpus</i> de informações obtidas em fontes documentais oficiais referentes às diretrizes curriculares e aos exames nacionais relativos ao período 1998-2005. Toma como estudo específico um curso de licenciatura plena em Matemática, para mostrar de que modo as exigências apresentadas nas diferentes Diretrizes Nacionais dos Exames – ENC e ENADE – contribuíram para a produção de um profissional matemático adequado.	Ao final, deriva lições e indagações sobre a função dos exames nacionais na produção de "verdades" sobre o professor de Matemática, caracterizando o ENADE como instrumento eficaz para dar conta das exigências de tal profissional através do componente de Formação Geral e de seu modelo dinâmico evidenciado pelo valor agregado.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
8	Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA.	Denise Grosso da Fonseca M <sup>a</sup> Margarete dos S. Forster (Orientadora)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	T		2008	Analisar o movimento decorrente da nova política de avaliação institucional implantada pelo SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil, através do ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, como parte do sistema, procurando compreender suas influências na dinâmica dos processos avaliativos do curso de Educação Física do IPA (Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, RS, Brasil).	Metodologia de natureza qualitativa, utilizando-se de análise de documentos, de entrevistas semiestruturadas individuais com 3 professores e entrevista grupo focal com 14 alunos do Curso de Educação Física do IPA.	Os dados indicam que houve mudanças significativas na dinâmica das aulas, assim como na escolha dos instrumentos e estratégias de avaliação. Há indicativos também de que a avaliação já evoluiu de um modelo tradicional para outro enfoque mais formativo e mediador, ainda que não exista clareza se esses movimentos se originam com o ENADE ou se já vêm se construindo a partir de outras iniciativas individuais ou institucionais.
9	Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis.	Nalbia de Araujo Santos Luis Eduardo Afonso (Orientador)	USP	T	<i>Accounting; Study and teaching; Evaluation of education; Higher education School; achievement; Undergraduate degree.</i>	2008	Analisar o efeito de características individuais e institucionais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis, via resultados obtidos no ENC – Provão de 2002 e 2003 e Enade de 2006.	Os fundamentos teóricos da função de produção educacional nortearam este trabalho. A série de microdados do Provão, 1997 a 2003, Enade 2006 e dos Censos da Educação Superior (CES), de 1995 a 2009, disponibilizados no site do INEP, foram as principais fontes para essa pesquisa. Foi utilizada a técnica de grupo focal para coletar evidências e auxiliar na validação do conteúdo das duas edições do Provão e Enade e para desenvolver a análise crítica sobre esses instrumentos.	Os principais resultados sugerem associação significativa entre o desempenho acadêmico dos estudantes concluintes de Ciências Contábeis de 2002, 2003 e 2006, com determinadas características próprias e da família, como gênero, horas de dedicação aos estudos, faixa de renda familiar, ter estudado o Ensino Médio em escolas públicas e certos insumos das IES, como ter tido professores com domínio de conteúdo e que utilizaram como prática de ensino predominante à aula expositiva.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
10	ENADE 2006: determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis.	Emerson Santana de Souza	UNB	D	Avaliação de estudantes; determinantes de desempenho no ENADE 2006; Desempenho do curso de Ciências Contábeis.	2008	Objetivo de identificar a relação entre o desempenho dos alunos e sua situação socioeconômica. Dos 772 cursos de Ciências Contábeis avaliados pelo ENADE/2006, apenas seis obtiveram conceito máximo. A questão central dessa investigação é a identificação de algumas variáveis determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no citado exame.	Utilizou-se a metodologia empírico-analítica, tendo como instrumento a análise de regressão multivariada.	Por outro lado, mostrou-se pouco significativa à variável que capta em que tipo de instituição o discente cursou o Ensino Médio. Sobre a questão de o aluno trabalhar ou não, também não se verificou correlação significativa. A escolaridade da mãe mostrou-se negativamente correlacionada com o desempenho do curso, porém, se tomada em conjunto com a escolaridade do pai, verifica-se que a escolaridade dos pais possui influência positiva na predição do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE.
11	ENADE: contribuições, avanços e limites do processo de avaliação dos estudantes de graduação.	Viviane Aparecida Rodrigues Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (Orientador).	UFMG	D	Avaliação da educação superior; SINAES; ENADE; UFMG.	2008	A dissertação está inserida na linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação, atendo-se especificamente nos processos de avaliação desenvolvidos pelo Ministério da Educação, visando avaliar a qualidade das instituições de Ensino Superior. Constitui-se como objetivo do estudo analisar as contribuições do ENADE para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação, tendo a Universidade Federal de Minas Gerais como instituição de referência para realização do estudo.	Realizou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica no intuito de aprofundar o conhecimento sobre os processos de avaliação introduzidos no Brasil em período recente.	Analisou-se a política avaliativa em vigor, isto é, o SINAES e, especificamente, o ENADE, a fim de conhecer as principais características que a compõem. Posteriormente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e os ex-coordenadores dos cursos de graduação da UFMG, selecionados para análise e o coordenador do Setor de Avaliação da PROGRAD/UFMG, por considerá-los atores fundamentais na busca efetiva pelo aprimoramento da formação oferecida pelos cursos. Dentre os resultados do estudo, observou-se que o ENADE introduziu novas características ao processo de avaliação dos estudantes, tais como a aplicação de prova simultânea a ingressantes e concluintes, realização do exame por amostragem, aplicação trienal.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
12	A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras.	Orasir Guilherme Teche Cális Manoel Luiz Goncalves Correa (Orientador).	USP	D	Discurso; Expressividade; Operação de acréscimo; Operação de exclusão; Operação de mudança; Reescrita textual.	2008	Seu principal objetivo é analisar, a partir de uma abordagem discursiva ancorada, sobretudo nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (AD), o processo de reescrita textual, particularmente daquela reescrita que se circunscreve a situações tipicamente escolares, ou seja, informada pela intervenção de natureza didática em que o professor – ou alguém que assume tal posição – propõe a atividade de reelaboração textual.	Foram utilizados dois procedimentos de análise: a) a consideração das relações dialógicas estabelecidas entre os formandos e o texto base, a qual resultou em um tipo de intervenção eminentemente resolutive dos supostos 'problemas' apresentados pela produção da menina; e b) a busca das operações linguísticas presentes nos processos de reescrita textual.	Em razão das condições em que se produziram, mas também em função do apagamento de aspectos discursivos apreensíveis nos efeitos de sentido existentes no texto reescrito pelos formandos (para além, portanto, dos objetivos inicialmente colocados pelo Provão), as reescritas analisadas resultaram em textos menos expressivos se comparados com aquele que lhes serviu como pontos de partida. Tal constatação, evidenciada nas análises, aponta para o fato de que todo processo de reescrita tenderá ao fracasso, se tão-somente vinculado a questões de ordem linguística.
13	Análise das condições de ensino de perícia contábil em cursos de Ciências Contábeis na Grande São Paulo.	Marcelo Rabelo Henrique Ivam Ricardo Peleias (Orientador).	FECAP - Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado	D	FECAP - Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado.	2008	O objetivo dessa pesquisa foi identificar e analisar as condições de ensino de Perícia Contábil em cursos de Ciências Contábeis na grande São Paulo.	A pesquisa é descritiva, apoiada por investigação bibliográfica e documental, e análise de conteúdo para avaliação dos planos de ensino obtidos.	Os resultados obtidos com a análise dos planos de ensino indicam que o grupo das IES melhor classificadas no ENADE possui melhores condições de ensino para a disciplina Perícia Contábil.
14	A formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de turismo: dos aspectos socioeconômicos à discussão curricular.	Ana Lúzia Magalhães Carneiro Mario Sergio Cortella (Orientador).	PUC-SP	T	Turismo; exclusão e inclusão social; currículo; formação profissional;	2008	Esse trabalho teve como objetivo verificar em que medida o currículo dos Cursos Superiores de Turismo favorecem uma atuação profissional posterior do egresso voltada à inclusão social, buscando indicar critérios para a construção de estruturas curriculares que possam ter a dimensão política de sua inserção na sociedade.	A pesquisa privilegiou um estudo dos currículos a partir de uma perspectiva histórica, política e sociológica, sem a intenção de reconceituá-los ou de analisar a prática curricular. Assim, foi realizada uma análise crítica do processo de construção e configuração curricular da área de Turismo, tendo como premissa a inclusão e exclusão social. Como parte das estratégias de investigação qualitativa, a pesquisa bibliográfica possibilitou a construção do referencial teórico a partir de estudos socioeconômicos fundamentados em autores como Gilberto Dupas (2001) para a	Foram definidos critérios a fim de selecionar IES para a efetiva análise de suas estruturas curriculares, chegando à indicação de dez IES do estado de São Paulo. O exame de suas estruturas curriculares permitiu que se entrasse mais detalhadamente nos discursos recorrentes das produções pedagógicas da área. Para completar o cenário de análise, elaborou-se um painel ilustrativo a partir da opinião de egressos e nas respostas de estudantes de Turismo às questões discursivas do ENADE/2006, procurando indícios da inserção dos conceitos

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
								discussão de conceitos de inclusão e exclusão social, centrais nesse trabalho.	de inclusão social, ética, responsabilidade social, participação das comunidades em sua formação,
15	Cursos de Administração e políticas de avaliação do Ensino Superior no estado de São Paulo (1995-2006).	José Euzébio de Oliveira Souza Aragão Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi (Orientador)	UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos	T	Cursos de Administração; Avaliação do Ensino Superior; Políticas educacionais.	2008	Verificar se as políticas de avaliação do Ensino Superior potencializam, segundo os gestores dos cursos de graduação em administração, em efetiva melhoria dos mesmos.	Pesquisa qualitativa por meio de estudos múltiplos, utilizando-se a análise documental e entrevistas junto a gestores de cursos de administração de 4 instituições de Ensino Superior.	O trabalho mostra as dificuldades e limites de aplicação do conceito de qualidade ao contexto educacional. Destaca a relevância e importância das políticas de avaliação para a reconfiguração dos cursos de Administração.
16	O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005).	Carla de Borja Reis José Vieira de Sousa (Orientador)	UnB	D	Avaliação institucional; SINAES; ENADE; Universidade de Brasília; Universidade Católica de Brasília.	2009	Investigar o uso dos resultados do ENADE nos cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília.	Pesquisa com abordagem qualitativa, centrada nos seguintes objetivos específicos: a análise das possíveis mudanças ocorridas na gestão dos cursos de Física das universidades pesquisadas, em decorrência dos resultados obtidos no ENADE; o exame da contribuição do ENADE para a melhoria da qualidade dos cursos; e a identificação do tensionamento que os conceitos avaliativos do ENADE trazem para a rotina das instituições. Para a construção dos dados, foi utilizada análise documental e entrevistas semiestruturadas, as quais foram tratadas na perspectiva de análise de conteúdo, aplicando a proposta de triangulação das fontes.	A análise realizada revelou que os resultados do ENADE têm maior interferência na rotina da instituição privada, na composição docente e na conformação da estrutura física. O mesmo não ocorre com a instituição pública, que está sujeita, em menor grau, à influência do sistema de avaliação na sua totalidade, não recebendo interferência direta do ENADE. Apesar do reconhecimento da eficácia da avaliação institucional como instrumento para a melhoria da educação superior e da credibilidade do SINAES, a participação da comunidade acadêmica nos procedimentos avaliativos ainda é muito pequena, dificultando a criação da cultura de avaliação e a consolidação do processo formativo. Percebe-se também que o ENADE, de fato, presta uma grande contribuição para a melhoria da qualidade educacional, embora traga um tensionamento para o âmbito das instituições privadas, na medida

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
									em que disponibiliza informações que favorecem a classificação das instituições segundo um processo de ranqueamento.
17	Fatores Institucionais Associados à eficácia Educacional dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): a opinião dos coordenadores.	Aline Soares Campos Wagner Bandeira Andriola (Orientador)	UFC	D	Avaliação institucional; ENADE; Ensino Superior.	2009	Verificar o efeito ENADE sobre a IES, buscando identificar os fatores associados à eficácia educacional, através da visão do coordenador dos cursos de graduação.	Pesquisa exploratória. Instrumento para coleta de dados: questionário fechado aplicado aos coordenadores dos cursos avaliados pelo ENADE.	.. — —
18	O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – um estudo nas universidades federais do Brasil.	Ana Larissa Alencar Santana	USP	D	Contabilidade; ENADE; Formação do professor.	2009	O presente trabalho objetiva levantar o perfil dos professores dos cursos de Ciências Contábeis segundo modelo proposto por Freire (1996).	Esse perfil foi levantado a partir da percepção dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais que participaram do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2006.	O estudo analisou o reflexo do perfil desses professores no conceito obtido no ENADE 2006 pelas instituições na qual ensinam. O resultado estatístico encontrado por meio da correlação bivariada permitiu verificar que não há correlação entre o conceito do ENADE 2006 e o perfil dos professores das universidades pesquisadas.
19	Análise das representações sociais da comunidade interna da Universidade Federal do Ceará acerca da Autoavaliação institucional.	Laura Alves de Souza	UFCE	D	Avaliação Institucional; Cultura; Representação Social;	2009	O objetivo dessa pesquisa foi analisar a cultura avaliativa na Universidade Federal do Ceará, tendo como base as representações sociais dos diversos segmentos das unidades acadêmicas dos campi de Fortaleza, que participaram do Ciclo de Avaliação Institucional 2005/2006 e do ENADE 2008.	Procuramos compreender que representações sociais existem sobre a Avaliação Institucional na UFC, qual o grau de conhecimento sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), qual a participação da comunidade interna no processo de autoavaliação e que representações os alunos e Coordenadores de curso têm do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A base empírica dessa investigação foi realizada na Universidade Federal do Ceará.	Ao analisar as representações de cada segmento, concluímos que elas têm um caráter específico, não pelo fato de serem subjetivas, mas pela própria dinâmica social das condições nas quais se produzem e reproduzem. As representações dos gestores, coordenadores, técnico-administrativos e alunos apresentam especificidades em relação à inserção social e aos interesses inerentes de cada segmento.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
20	O caráter público do SINAES e seu potencial de transformar o currículo das universidades.	Klinger Luiz de Oliveira Sousa Isabel Franchi Cappelletti (Orientador)	PUC-SP	T	Avaliação; Currículo; Educação Superior; SINAES.	2009	A presente pesquisa visa compreender o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES como política pública na perspectiva de identificar o seu caráter público e inferir acerca do seu potencial em transformar o currículo das universidades.	Parto da hipótese de que a implementação do SINAES vem, gradativamente, corrompendo os pressupostos epistemológicos e axiológicos que orientaram a sua concepção e pondero, à luz dos depoimentos colhidos, dos documentos manuseados e da experiência observada, em que medida o interesse público da política de avaliação ficou comprometido.	O que emerge dessa investigação é que o SINAES, tal qual fora concebido, deixou de existir. O sistema de avaliação da educação superior em curso hoje no País tem por centro o ENADE, embora, concluo, o SINAES ainda mantenha condições de, por meio da avaliação, dar sentido ético à atuação das universidades, atendendo com isso ao interesse público. Todavia, há que propugnar por um novo Estado, mais bem aparelhado, capaz de agir com competência e eficácia.
21	Avaliação da Educação Superior: repercussões no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UniEvangélica.	Valter Gomes Campos Iria Brzezinski (Orientador)	UCG - Universidade Católica de Goiás	D	Curso de Pedagogia; Políticas Educacionais; Projeto Político-Pedagógico; Avaliação Institucional; Regulação; Emancipação.	2009	Objetiva identificar, discutir e analisar a relação entre a avaliação da Educação Superior e o projeto político-pedagógico de curso e contribuir com a discussão sobre a autonomia das Instituições de Ensino Superior e a qualidade dos cursos superiores.	Pesquisa, de caráter qualitativo, com base no método dialético	Constatou-se, pela pesquisa, que a avaliação institucional tem sido o principal instrumento para deflagrar as alterações no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, tendo a regulação como sua força motriz. Demonstrou-se, portanto, a forte influência dos processos e mecanismos de avaliação das políticas governamentais no PPP desse curso, bem como a tensa relação entre a regulação e a emancipação. A alternativa aqui proposta para o equilíbrio entre a regulação e a emancipação reside na possibilidade da regulação, por meio da avaliação ser, de fato, construída por todos, num processo.
22	Exame nacional de desempenho dos estudantes – ENADE: recortes da educação superior presencial e a distância.	Giovanni Silva Paiva Beatrice Laura Carnielli (Orientador)	UCB	D	Educação Superior; Avaliação; Desempenho acadêmico; Educação presencial; Educação a distância.	2010	Encontrar alternativas para a distinção dos resultados do ENADE segundo modalidade de oferta de curso de graduação: presencial e obrigatória.	Pesquisa aplicada, quantitativa, documental. Estudo de caso.	--

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
23	Fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia.	Ana Maria de Albuquerque Moreira	UNB	T	Educação superior; desempenho dos estudantes; fatores institucionais.	2010	Esse estudo analisa influências de fatores institucionais sobre o rendimento de estudantes concluintes de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) em 2005.	Considerou-se a hipótese de que, controladas as variáveis individuais e socioeconômicas, características institucionais – instalações físicas, equipamentos, laboratórios, biblioteca, espaço pedagógico, titulação docente e nível de exigência do curso – das instituições de Ensino Superior influenciam o desempenho dos estudantes no ENADE.	Foram utilizados dois modelos de análise: regressão múltipla e árvore de classificação. Verificou-se que a influência dos fatores institucionais é heterogênea, variando conforme a categoria administrativa e a organização acadêmica da instituição de Ensino Superior.
24	Modelagem do sistema de avaliação de conhecimento, segundo parâmetros do ENADE, aplicável aos cursos superiores de graduação: uma proposta quanto à forma de avaliação nas IES.	Cleber Augusto Pereira Sofiane Labido (Orientadora)	UFMA	D	Agentes de Software, Avaliação de Conhecimento; TROPOS; TAOM4E.	2010	Modelagem de sistema de avaliação de conhecimento, segundo os parâmetros exigidos pelo ENADE, emerge da necessidade das IES adequarem sua metodologia e procedimentos de avaliação aos moldes estabelecidos pelo INEP.	A modelagem dos agentes foi realizada segundo a metodologia TROPOS e sua implementação utilizou o mapeamento da metodologia para a plataforma JADE.	O uso de recursos da Inteligência Artificial como agentes de software, em seu desenvolvimento justifica-se em razão da incapacidade de aplicação computacional clássica adaptar-se à realidade de cada aluno, entregando quesitos segundo o comportamento do aluno identificado durante a prova.
25	Avaliação da Qualidade dos Serviços das Bibliotecas Universitárias pelos Usuários Discentes.	Neiliane Alves Bezerra	UFC	D	Bibliotecas Universitárias; Brasil Educação Superior; Brasil Avaliação Educacional; Brasil; University; Libraries – Brazil; Higher Education Brazil; Educational Assessment; Brazil; Bibliotecas universitárias; Administração; Avaliação educacional; Ensino Superior.	2010	Esse estudo está centrado na avaliação institucional e foca o tema, a avaliação da qualidade das bibliotecas universitárias, tendo por objetivo geral realizar um diagnóstico da qualidade das bibliotecas universitárias e verificar sua associação com os resultados dos cursos no ENADE, a por meio da opinião dos estudantes.	A pesquisa é do tipo exploratória e utilizou como procedimento técnico para a coleta de dados o estudo de campo ex post-facto. A amostra foi escolhida com base nos conceitos obtidos pelos cursos no ENADE. Os dados foram coletados por meio de questionário e analisados mediante o software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), o qual forneceu o cálculo das medidas de localização média, moda e mediana.	Pela análise dos dados, constatou-se que os indicadores em que a biblioteca apresentou um desempenho insatisfatório disseram respeito à quantidade e disponibilidade de equipamentos de informática, ao mobiliário e acervo, em relação ao atendimento das necessidades de informação, à quantidade e à atualização. Também apresentou desempenho insatisfatório crítico o item referente ao espaço para estudo individual.



(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
26	Qualidade do Ensino Superior no curso de administração: a avaliação dos egressos.	Cláudia de Salles Stadtlober Marília Costa Morosini (Orientador)	PUC RGS	T	Ensino superior de administração; empregabilidade; qualidade do Ensino Superior; satisfação; egressos.	2010	Analisar como o egresso avalia a qualidade de seu curso de graduação em relação a sua qualificação na profissão de administrador.	Inicialmente quantitativa com uma análise dos dados do ENADE 2006 de administração, depois foi elaborada e aplicada uma <i>survey</i> . Esse questionário foi aplicado aos egressos de administração de uma IES privada, sendo, posteriormente, efetivada uma parte qualitativa da pesquisa com a técnica de grupo focal, com 7 egressos.	Conclui-se que a qualidade do Ensino Superior tem muitos fatores envolvidos, não só os teóricos, mas outros que são desenvolvidos em diferentes momentos da formação dos egressos.
27	Gestão dos cursos de graduação em Ciências Contábeis: um estudo sobre os indicadores de desempenho em Santa Catarina.	Marcos Alexandre Greuel Maria Jose Carvalho de Souza Domingues (Orientador)	FURB – Blumenau	D	Gestão; Indicadores de desempenho; Ciências Contábeis.	2010	O trabalho tem como objetivo analisar quais indicadores de desempenho são utilizados na gestão dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) na região do Vale do Itajaí.	Pesquisa qualitativa com aportes quantitativos, com levantamento realizado através de entrevistas de seis coordenadores de curso de graduação de Ciências Contábeis em IES de Santa Catarina.	Os dados foram analisados quantitativamente por meio de estatística descritiva e as questões abertas por meio da análise de conteúdo. Os resultados demonstraram a utilização dos indicadores de desempenho em 66,66% das IES pesquisadas.
28	SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN.	Shirmenia Kaline da Silva Nunes Eussen Alda Maria Duarte Araújo Castro (Orientador)	UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	D		2010	Objetivo de analisar a configuração que a política nacional de avaliação para o Ensino Superior vem assumindo na UFRN.	Utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental, as entrevistas semiestruturadas e a observação não-participante.	O estudo revelou haver na instituição diferentes práticas de avaliação e que, antes da implantação do SINAES, já havia uma cultura de avaliação institucional.
29	Motivações para a escolha da licenciatura em Matemática e Pedagogia: um estudo com alunos da PUC/SP e UFMT.	Levi de Oliveira Souza Ana Lucia Manrique (Orientador)	PUC-SP	D	Docência; Educação no Brasil; Matemática; Pedagogia; Perfil socioeconômico.	2010	Nosso trabalho procura, a partir de dados publicados sobre a docência e a atratividade da carreira docente no Brasil, conhecer mais sobre as seguintes questões: o lugar dos professores na estrutura de empregos, a sua condição socioeconômica, a questão da escolaridade dos professores em relação à demanda de formação, o que pensam os jovens sobre a profissão de professor e, a partir da análise de	Com a utilização de dados do senso da educação e do ENADE, disponibilizados no site do INEP, procuramos compreender a realidade dos cursos de Matemática e Pedagogia do Brasil e, mais especificamente, das universidades pesquisadas PUC/SP e UFMT. Além desses dados, foi aplicado um questionário socioeconômico, respondido por alunos dos cursos de Matemática e Pedagogia dessas duas universidades.	Os dados obtidos foram analisados e constatamos que esses futuros professores são na sua maioria oriundos das classes C ou D, de famílias com média de mais de cinco membros, e que concluíram o Ensino Médio em escola pública em cursos regulares, também com falta de acesso à cultura e à atividades de lazer de uma forma geral, maioria de renda familiar de até três salários mínimos, com mãe e pai de baixa escolaridade, que não leem mais de três livros por ano e uma trajetória escolar com muitas dificuldades. Quanto à motivação, a grande

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
							dados, traçar o perfil dos alunos que escolhem a docência e também sua motivação em serem professores de Matemática ou Pedagogia.		maioria escolheu a carreira do magistério porque querem ser professores e, assim, tentar melhorar a educação, mudando a realidade das escolas do Brasil.
30	A problematização como metodologia de ensino para aprendizagens significativas na Matemática: um estudo de caso em curso de administração.	Luciana Andrea ZIMMER Marlise Heemann Grassi (Orientador)	Centro Universitário UNIVATES	D	Ensino da Matemática; Aprendizagem; Significativa; Relação teoria e prática; Problematização.	2010	Esse estudo buscou investigar a possibilidade de construção de conhecimentos voltados à compreensão das relações entre conteúdos curriculares e a realidade profissional de estudantes da disciplina de Matemática Aplicada, no Curso de Administração.	Como procedimento investigativo, a prática assumiu os contornos de estudo de caso segundo perspectiva de YIN (2001). As informações foram obtidas através de instrumentos de investigação sobre concepções prévias e produções individuais e coletivas dos graduandos realizadas no decorrer do processo. A análise dos materiais considerou a evidência da evolução das concepções sobre os diferentes enfoques do conteúdo funções, a capacidade de estabelecer relações entre esse conteúdo e o cotidiano profissional e o entrelaçamento dessas dimensões com as exigências das avaliações oficiais sobre o desempenho acadêmico no Ensino Superior. Para fundamentar e acompanhar as diferentes etapas do trabalho, esse estudo está amparado na Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica, enunciada por Moreira (2000) a partir da teoria de Ausubel e Novak (1980).	Os resultados obtidos indicaram possibilidades de estabelecer relações entre teoria e prática, em especial diante da constante problematização das situações do cotidiano profissional, revelando ser uma estratégia de preparação para analisar, pensar e resolver questões, inclusive àquelas propostas em avaliações oficiais.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
31	Contabilidade gerencial estratégica: um estudo da percepção dos discentes em contabilidade sobre a importância da gestão estratégica e da teoria dos jogos, como suporte à tomada de decisões.	Vandenir Albuquerque Silva Adriano Leal Bruni (Co-Orientador)	UFBA	D	Contabilidade; Estratégia; Ensino; Teoria dos jogos.	2010	O objetivo principal dessa pesquisa consiste em verificar de que forma são evidenciadas as diferenças entre a percepção de discentes em Contabilidade sobre estratégia competitiva e os conceitos básicos da TJ.	Considerando o caráter exploratório dessa pesquisa, os dados, inicialmente, foram analisados sob perspectivas descritivas. E, em seguida, através de análise multivariada, no primeiro momento para validar escalas, considerando: a dimensionalidade, através da Análise Fatorial, índice KMO e do teste de esfericidade de Bartlett; a confiabilidade, por meio do Alfa de Cronbach; e a convergência, utilizando o Coeficiente de Spearman.	Embora, diversos pesquisadores analisem fenômenos Contábeis com a utilização do ferramental da Teoria dos Jogos, de acordo com os achados contidos nessa pesquisa. O estudo sinaliza para o surgimento debates e uma nova agenda de pesquisa.
32	As políticas de educação superior: novos modos de regulação e seus desdobramentos nos cursos de graduação em Odontologia (1995-2008)	Maria Ines Barreiros Senna Antonia Vitoria Soares Aranha (Orientador)	UFMG	T	Educação superior; Regulação; Políticas educacionais; Ensino; odontológico.	2010	O objetivo dessa tese é analisar os novos modos de regulação das políticas de educação superior no Brasil no contexto dos cursos de graduação em Odontologia.	Foi realizada uma pesquisa documental, com foco na legislação referente às políticas de expansão e de democratização da educação superior nos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2008). Foi desenvolvida uma investigação de abordagem quantitativa e qualitativa pela análise dos dados de fontes secundárias: Censo da Educação Superior (1995-2008), Questionário Socioeconômico dos Estudantes de Odontologia do ENADE 2004 e 2007 e das súmulas dos pareceres da CES/CNE (1997-2007) sobre os processos de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação em Odontologia. A abordagem qualitativa foi realizada por meio de três entrevistas com atores sociais que atuaram na definição das políticas de expansão do ensino de Odontologia no âmbito do da CES/CNE e com os cinco coordenadores dos cursos de Odontologia em Belo Horizonte.	Os resultados revelaram suas principais características: grande ampliação da oferta de formação, em termos de cursos (112%), vagas (124%), ingressantes (61%), matrículas (35%) e concluintes (25%). Essa expansão ocorreu principalmente no setor privado; e foi acompanhada pela busca de novos mercados educacionais para além das Regiões Sudeste e Sul; tendência de diversificação da oferta de formação, principalmente com a criação de novos cursos de graduação em centros universitários e faculdades de Odontologia; diminuição da competitividade dos processos seletivos para a área de Odontologia, tendo em vista a grande redução da relação candidato/vaga (51%). Observou-se uma ligeira tendência de maior heterogeneidade social e racial entre os estudantes de Odontologia. As entrevistas com os coordenadores dos cursos revelaram os efeitos da expansão da oferta de formação de Odontologia em Belo Horizonte.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
33	Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil.	Gilberto José Miranda Edgard Bruno Cornacchione Junior (Co-Orientador) Silvia Pereira de Castro Casa Nova (Orientador)	USP	T	--	2011	Investigar qual a relação entre desempenho discente e qualificação docente nos cursos de graduação em Ciências Contábeis brasileiros.	A partir da literatura revisada, foram levantados os fatores que caracterizavam as qualificações docentes (Qac, Qpr e Qpe) que, posteriormente, foram submetidos à apreciação de uma comissão de especialistas por meio da técnica Delphi. O questionário construído com base nesses fatores foi aplicado aos gestores (coordenadores, chefes de departamentos e diretores) de 218 instituições de Ensino Superior (IES) com cursos de Ciências Contábeis brasileiros.	Resultados e os depoimentos dos respondentes apontam a necessidade de ampliação da quantidade de programas <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis no Brasil, notadamente, em locais mais distantes das regiões Sul e Sudeste. Para tanto, é necessário que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fortaleça as políticas de apoio à expansão da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis, e que o Ministério da Educação também estabeleça políticas no sentido de qualificar os quadros docentes das IES que ofertam cursos de Ciências Contábeis, principalmente, das IES privadas, que, qualificando seus professores academicamente, teriam maiores possibilidades de elevarem os níveis de desempenho discente.
34	A constituição do enunciado nas provas do ENEM e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso.	Jocenilson Ribeiro dos Santos Vanice Maria de Oliveira Sargentini (Orientador)	UFSCAr	D	Enem; ENADE; Enunciado; análise de discurso; Linguagem mista; semiologia histórica.	2011	Compreender os modos de avaliação de competência linguístico-discursiva tendo em vista a relação entre a língua e as imagens na produção de sentido apresentada em sistemas nacionais de avaliação de Ensino Médio e Superior através dos dois exames aqui evidenciados.	--	--

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
35	Uso de sistemas tutores inteligentes na compreensão de leitura.	Fabírcia Neres Borges Leonardo da Cunha Brito (Orientador)	UFG	D		2011	Esse trabalho propõe o uso de um sistema tutor para o aperfeiçoamento da compreensão de leitura usando a técnica de sublinhamento. Tal sistema objetiva o desenvolvimento da técnica de sublinhamento, de forma a auxiliar na análise de textos acadêmicos.	Por meio de estudo comparativo, a análise estatística dos dados indicou que o grupo B alcançou maior evolução nos níveis de compreensão de leitura.	Dois grupos de estudantes, A e B, participaram da coleta de dados. A diferença entre os grupos reside na quantidade de exercícios realizados por cada grupo. O grupo A (grupo de controle) realizou 20 exercícios com níveis de dificuldade crescente. No grupo B, o grupo com controle inteligente de exercícios, a Rede Neural Artificial Multi-Layer Perceptron controla o nível de dificuldade dos exercícios. A abordagem utilizada no grupo B adapta-se às características de retenção de conhecimento de cada estudante, variando, quando necessário, o grau de dificuldade apresentado a ele.
36	O paroxismo da qualidade: avaliação do Ensino Superior no Brasil.	Luiz Roberto Liza Curi Waldir José de Quadros (Orientador)	UNICAMP	D	Avaliação; Educação Superior.	2011	Analisar a evolução e o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, considerando o marco da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como eixo o processo de avaliação.	--	Hoje, a avaliação deixou de ser um instrumento que incentiva a qualidade de cursos e programas da educação superior ou de utilidade das demandas econômicas e sociais estratégicas. Não se qualifica e nem se planeja com o atual sistema de avaliação. Sua finalidade continua sendo reforçada como um instrumento de expansão às mantenedoras ou instituidores que obtêm, dos mínimos indicadores alcançados, a sensação e a legitimidade de oferta de cursos e programas sem necessariamente se ater às estratégias ou prioridades relativas aos requisitos ou necessidades de recursos humanos para a sociedade brasileira.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
37	O gestor brasileiro no exterior: e a academia, acompanha essas competências?	Adriana de Faria e Sousa Valdir Machado Valadão Júnior (Orientador)	UFU - Universidade Federal de Uberlândia	D	Gestor brasileiro; expatriação; designações internacionais; intercultural; ementas; competências; cosmopolita; currículo; graduação em Administração; cultura; multicultural.	2011	O objetivo desse estudo foi identificar como o currículo dos cursos brasileiros de graduação em Administração – representados por uma amostra escolhida entre os cursos que obtiveram conceito cinco no ENADE e na avaliação <i>in loco</i> do MEC – contribui para o desenvolvimento de competências que contribuam para preparar seus alunos para a possibilidade de assumirem designações internacionais.	Trata-se de uma pesquisa descritiva, onde foram utilizadas diferentes metodologias para a consecução dos objetivos específicos propostos. Foi realizado um levantamento junto a gestores brasileiros que trabalham no exterior a fim de identificar seus principais aprendizados, a partir dos estudos de McCall e Hollenbeck (2003).	Em linhas gerais, observou-se que cerca da metade dos indicativos de que as competências estariam sendo desenvolvidas em seus alunos, sendo que a mais presente é Visão estratégica, seguida de Capacidade para tomar decisões. Foram avaliadas 1.324 ementas, sendo que, em 622, foi possível identificar algum tipo de aderência às 17 competências propostas nesse estudo.
38	As condições de oferta da disciplina de Controladoria em cursos de Ciências Contábeis na região metropolitana de São Paulo.	Cláudio Toscano de Araújo Ivam Ricardo Peleias (Orientador)	FECAP – Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado	D	Controladoria; Ensino Superior.	2011	O objetivo geral é analisar e identificar as condições de oferta da disciplina de Controladoria nos cursos de Ciências Contábeis na região metropolitana de São Paulo.	O trabalho foi elaborado com base em pesquisa de campo realizada com professores e coordenadores de 21 IES, divididas em 2 grupos, sendo o grupo 01 composto por 14 IES com conceito de ENADE mínimo de 3, e o grupo 02 com 7 IES, com conceito menor que 3. Houve também pesquisa documental fundamentada nos planos de ensino da disciplina nas várias IES objeto da pesquisa.	A pesquisa documental apontou como principais diferenciais das IES do grupo 01: maior diversidade e detalhamento dos conteúdos abordados; indicação de um maior número de referências bibliográficas que incluem autores estrangeiros; menor transparência quanto à avaliação final na disciplina e maior variação nas estratégias de ensino utilizadas.
39	Ensino em contabilidade gerencial: uma análise comparativa de percepções de importância entre docentes e profissionais, utilizando as dimensões de atividades, artefatos e competências.	Claudio de Souza Miranda Edson Luiz Riccio (Orientador)	USP	T	Contabilidade gerencial; Ensino de contabilidade; Ensino Superior; Mercado de trabalho.	2011	Esse trabalho buscou observar a Contabilidade Gerencial no Brasil, sob enfoque do ensino e do mercado de trabalho, a partir de dois enfoques: ensino e avaliação de importância por profissionais e docentes.	O questionário desenvolvido teve 19 tarefas, 15 artefatos e 17 competências, na qual docentes e profissionais deveriam avaliar o grau de importância deles. Foram coletadas 108 pesquisas de docentes de 44 IESs públicas e privadas de todas as regiões do país, com boas avaliações do antigo Provão e do atual ENADE. A amostra de profissionais foi elaborada a partir de redes sociais, e obtiveram-se respostas de 212 profissionais, de diferentes níveis	Os resultados indicam a necessidade da compreensão das diferenças encontradas que poderiam ser efetuadas a partir de análises mais aprofundadas, tanto em empresas e IESs nacionais como internacionais.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
								hierárquicos, e com atividades centradas na área financeira e de controladoria.	
40	ENADE: um estudo sobre o desempenho das instituições de Ensino Superior nos anos de 2007 e 2010.	João Carlos da Silva Filho Osvaldo C. da Silva Filho (Orientador)	Universidade Católica de Brasília	D	ENADE; Avaliação; Desempenho; Conceitos.	2012	Estudo comparativo descritivo sobre o Desempenho das Instituições do Ensino Superior no ENADE nos anos de 2007 e 2010, a partir dos dados do INEP das instituições das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil, tendo como variáveis o nome da Instituição de Ensino Superior (IES), Estado, Região, modalidade de ensino (presencial, semipresencial ou a distância), formação dos professores, formas de ingresso, número de alunos matriculados, organização acadêmica (universidade, faculdade, centro universitário, faculdades integradas ou instituto/escola superior), regime de trabalho dos professores, categoria administrativa (pública ou privada), conceito ENADE e avaliação do MEC nos anos 2007 e 2010.	--	--
41	O ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado.	Denise de Fatima Alonso Maria Angélica Rodrigues Martins (Orientador)	UNISANTOS	D	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); Cursos Superiores de Tecnologia; Currículo.	2012	A pesquisa intenciona analisar a repercussão ou os reflexos do ENADE na gestão de cursos superiores de tecnologia em IES do setor privado, com vistas a compreender sua extensão e profundidade.	A investigação adotou a abordagem qualitativa, priorizando as declarações de doze coordenadores de cursos, em questionário com questões fechadas e abertas e em duas entrevistas.	

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
42	Políticas de certificação de cursos de direito: oportuna intervenção do Estado ou intromissão indebita? O caso de São Luís, Maranhão.	Adriana da Silva Mendonça Clélia de Freitas Capanema (Orientador)	UCB	D	Avaliação; Certificação; Cursos de Direito; Educação Superior; Exame de Ordem; Núcleo de Prática Jurídica.	2012	Objetivo de investigar a pertinência das políticas de educação dos cursos de direito e a criação do Núcleo de Prática jurídica como oportuna política de intervenção do estado.	Pesquisa quantitativa e qualitativa, de caráter exploratório e descritivo.	A investigação aponta para uma oportuna intervenção do Estado, através das políticas de certificação analisadas, ENADE, Exame de Ordem e Núcleo de prática jurídica, no processo de verificação da qualidade dos cursos de Direito.

Fonte: A autora, 2014.

## 5 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENADE – BASE CAPES

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
1	Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro.	Robert Evan Verhine Lys Maria Vinhaes Dantas José Francisco Soares	UF da Bahia, UF de Minas Gerais	Artigo original	Avaliação do Ensino Superior; Provão; ENADE; SINAES.	2006	Descrever, comparar e analisar o modelo do ENADE em relação ao exame que se propôs a substituir, através do levantamento das principais críticas feitas ao Provão e da sua resolução, ou não, pelo ENADE. Ao fazê-lo, procura identificar as diferenças e similaridades entre o ENADE e o Provão e discute a integridade técnica dos exames.	Revisão da documentação existente (leis, relatórios e artigos). Foram conduzidas entrevistas com membros da equipe do INEP e da CONAES. Análise técnica foi realizada a partir de seis das principais críticas feitas ao Provão e dos esforços do ENADE para saná-las.	Quanto a questões técnicas, há muitas similaridades entre eles, especialmente em relação à elaboração e à administração dos instrumentos. As principais diferenças estão intrinsecamente relacionadas à mudança de foco e objetivo do ENADE, quando comparado ao Provão.
2	Trajetória e tendências dos Cursos de Enfermagem no Brasil.	Elizabeth Teixeira, Eucléia Gomes Vale, Josicelia Dumê Fernandes, Mara Regina Lemes De Sordi	Universidade do Estado do Pará. UF da Bahia. Faculdade Católica Rainha do Sertão. PUC Campinas.	Artigo original	Enfermagem; Educação em enfermagem; Programas de graduação em enfermagem.	2006	Analisar a trajetória da educação em enfermagem no Brasil; analisa as tendências dos cursos de graduação (1991-2004) e traça um perfil do estudante de graduação de Enfermagem que participou do Exame Nacional de Cursos (ENADE), em 2004.	Foram tomadas como base referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, documentos emanados do Instituto Nacional de Pesquisas (INEP/MEC), Censo da Educação Superior e ENADE.	Forte e desordenada expansão do número de cursos e de vagas por eles oferecidas, no período de 1991 a 2004. A ampliação desordenada de vagas para os cursos de graduação em enfermagem sem o devido monitoramento das políticas de contratação dos profissionais.



(continua)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
3	ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas.	Márcia Regina F. de Brito	UNICAMP	Artigo original	Avaliação da Educação Superior; Exame em Larga Escala, ENADE; Licenciaturas; Formação de Professores.	2007	Traçar o perfil dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Filosofia, Geografia, Letras, História, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Ciências Sociais e Biologia, que fizeram parte da amostra do ENADE 2005, verificando as principais razões da escolha da profissão de professor, relacionando as principais características dos estudantes com o desempenho na parte de formação geral da prova. Além disso, foram analisados o desempenho e as relações desse com algumas variáveis presentes no questionário sócio-econômico.	Material utilizado: Questionário sócio-econômico, Base de dados do ENADE, Censo da ES. Análise estatística e descritiva.	Os resultados mostraram que os estudantes de Licenciatura concentram-se em cursos noturnos de IES privadas e são oriundos predominantemente do Ensino Médio público; a principal razão para a escolha da Licenciatura é o desejo de ser professor. Com relação ao desempenho, os melhores resultados, tanto de ingressantes como concluintes, são da área de Física (questões objetivas) e Geografia (nas questões discursivas); quando foi feita a média de ingressantes e concluintes por área, verificou-se que a menor média é a obtida pela área de Pedagogia e a maior pela Geografia.
4	Ensino da Contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2006.	Antonio Carlos Ribeiro Da Silva	Universidade Regional de Blumenau	Artigo original	Resultado; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); Curso de Ciências Contábeis.	2008	Esse trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – 2006 para o curso de Ciências Contábeis.	A metodologia utilizada foi uma análise documental do relatório do ENADE/2006 acompanhada de uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino da contabilidade.	O texto aponta uma breve retrospectiva quantitativa no Ensino Superior brasileiro. Esclarece sobre o ENADE e analisa o resultado para o curso de Ciências Contábeis. Logo após, levanta pontos críticos no curso de Ciências Contábeis. Enfim, procura equacionar e sugerir mudanças para os problemas do ensino de contabilidade no País.
5	O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o ENADE da área de Pedagogia – 2005.	Merion Campos Bordase outros.	INEP/MEC	Artigo original	Avaliação da educação superior; ENADE; Pedagogia.	2008	A Comissão Assessora de Avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da área da Pedagogia, incumbida de propor diretrizes, objetivos e outras especificações para a construção dos instrumentos de avaliação a serem aplicados aos estudantes ingressantes e concluintes participantes do Exame de 2005. O objetivo geral dessas políticas é monitorar a qualidade do ensino, verificar a equidade e a	A Comissão Assessora trabalhou sob o impacto da conjugação dos fatores da realidade e das discussões e tensões que ainda marcavam o cotidiano dos Cursos de Pedagogia, procurando contemplar as proposições do movimento nacional à luz das determinações do SINAES.	De um modo geral, foi positiva a reação de todos os componentes da Comissão Assessora diante do instrumento aplicado, considerando que as questões, tanto da parte de Formação Geral quanto da Parte específica, em sua maioria, estavam bem formuladas, correspondendo, estas últimas, ao que houvera sido proposto/solicitado pela Comissão.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
							eficiência dos sistemas de educação. Para isso, as propostas pretendem desenvolver indicadores de qualidade, de equidade e de eficiência.		
6	Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e ENADE.	Giovanni Silva Paiva	Universidade Católica de Brasília	Artigo original	Educação Superior; Avaliação do desempenho de estudantes; Equidade; Obrigatoriedade.	2008	O presente trabalho se propõe a apresentar uma leitura do ENC e Enade, tendo como referencial a observação aos princípios de equidade e obrigatoriedade.	Pesquisa a partir de estudos bibliográficos comparativos.	O princípio da obrigatoriedade, embora com uma conotação autoritária, é a garantia de sucesso na avaliação do desempenho de estudantes, embora não possa assegurar resultados confiáveis. O princípio da equidade, contudo, ameniza o caráter autoritário da obrigatoriedade de participação em exames nacionais. A aplicação concomitante dos dois princípios facilita o sucesso na participação dos estudantes em exames com essas características
7	O SINAES e o ENADE: concepção e implantação.	Márcia Regina F. de Brito	Universidade Estadual de Campinas	Artigo original ?	Educação Superior; SINAES; ENADE; Exame em larga escala.	2008	Apresentar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), analisando aspectos relativos aos fundamentos do exame e sua implantação.	--	--

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
8	Conceitos e Habilidades Espaciais Requeridos pelas Questões de Geometria do ENC/ENADE para a Licenciatura em Matemática.	Odaléa Aparecida Viana	UNESP	Artigo original	Psicologia da Educação Matemática; Habilidade Espacial; Ensino de Geometria; ENADE.	2009	Esse trabalho tem como objetivo analisar as questões de geometria espacial constantes nas provas do Exame Nacional de Cursos – ENC — e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade — de 1998 a 2005, quanto ao tipo de enunciado e à estrutura conceitual requerida.	As categorias de análise foram formadas tendo como base estudos da psicologia cognitiva acerca dos níveis de formação conceitual, do componente espacial da habilidade matemática e do modelo de formação e manipulação de imagens mentais.	Verificou-se que a maioria das questões apresenta enunciado verbal e requer nível intermediário de conceituação, mas exige operações mentais relativas à habilidade espacial.
9	Sobre o índice geral de cursos (IGC).	Hélio Radke Bittencourt; Alam de Oliveira Casartelli & Alziro César de Moraes Rodrigues		Artigo original		2009	Esse artigo enfoca dois aspectos, aportando contribuições na discussão sobre o IGC e sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).		
10	Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas.	Hélio Radke Bittencourt	PUC-RS	Artigo original	Educação superior; ENADE; CPC; Avaliação educacional.	2010	Esse trabalho tem por objetivo analisar o efeito das ponderações utilizadas no CPC e, principalmente, examinar o impacto que eventuais mudanças teriam sobre os conceitos de cursos oferecidos por universidades privadas e federais brasileiras.	Os dados utilizados nesse estudo correspondem a um conjunto de 2773 cursos, extraído de planilha disponibilizada pelo INEP com a decomposição do CPC, dos quais 1951 cursos receberam esse conceito (INEP, 2009b). A planilha tem como base os resultados do Enade 2008 e refere-se apenas aos cursos oferecidos por universidades federais e privados, haja vista o interesse na comparação entre esses dois tipos de organização.	As mudanças na ponderação do CPC, promovidas pelo INEP de 2007 para 2008, tiveram como consequência uma pequena alteração nos resultados do ENADE, o que sugere que os pesos adotados em 2008 não provocaram mudanças significativas de avaliação no quadro geral das IES. Tais mudanças ocasionaram alteração de conceito em pouco mais de 10% dos cursos, ocorrendo de maneira equilibrada nos dois sentidos: aumento e diminuição. Portanto, os resultados indicam que a modificação nos pesos não privilegiou de uma forma geral universidades federais ou privadas.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
11	Análise do ENADE após o primeiro ciclo avaliativo das áreas de agrárias, saúde e serviço social do Estado do Piauí.	Carmesina Ribeiro Gurgel	UF do Piauí	Artigo original	Avaliação formativa; Desempenho; Ensino de graduação; ENADE.	2010	Verificar o desempenho dos cursos de graduação – Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, após a conclusão do primeiro ciclo avaliativo do ENADE, nos três campi da Universidade Federal do Piauí (Teresina, Bom Jesus e Parnaíba), confrontando com o desempenho das demais IES do Piauí, com finalidade de responder se a função formativa da avaliação proposta pelo ENADE apresenta efeito significativo entre 2004 e 2007.	Atitude investigativa, ao pesquisar, selecionar, organizar e interpretar informação, utilizando-se os relatórios de cursos e das IES emitidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao próprio Ministério da Educação (MEC) e estudos bibliográficos para transformar em conhecimento as análises e conclusões.	Os dados coletados atestam desempenho satisfatório e consistente desses cursos em 2004 na UFPI. Em 2007, os mesmos cursos avaliados apresentam decréscimo em relação ao exame anterior.
12	Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior.	Thiago Leitão, Gabriela Moriconi, Mariangela Abrão, Dayse Silva	Ministério da Educação, Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira	Artigo original	Avaliação; educação do Ensino Superior; ENADE; boicote.	2010	Analisar o fenômeno denominado boicote aos exames que compõem o sistema de avaliação do Ensino Superior no Brasil, dando ênfase ao Exame Nacional de Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE).	Os dados apresentados, as tabelas e figuras têm como fonte os microdados do INEP/MEC.	Como principal conclusão, o estudo mostra que o boicote, quando analisado de uma forma geral, não se mostra significativo, uma vez que o percentual de ocorrência nunca foi superior a 3,5%; quando analisado por curso, porém, a incidência desse fenômeno apresentou grandes variações.
13	Diferenças entre gênero e perfil sócio-econômico no Exame Nacional de Desempenho do Estudante.	Marjorie Cristina Rocha da Silva; Claudette Maria Medeiros Vendramini; Fernanda Luzia Lopes.	Universidade São Francisco, Itatiba/ SP, Brasil	Artigo original	Avaliação educacional; Ensino Superior; Aptidão.	2010	Verificar em que medida o desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, do Brasil, variou segundo gênero, e variáveis socioeconômicas.	Pesquisa quantitativa. Foi utilizado o Banco de dados do ENADE, contendo informações acadêmicas e os resultados dos estudantes submetidos ao ENADE em 2005. Além do ENADE, os estudantes respondem a um questionário socioeconômico com 110 questões, indagando sobre perfil socioeconômico e cultural, além de aspectos relacionados à dedicação em atividades acadêmicas, e percepção de elementos da instituição e da formação por ela oferecida.	A fim de verificar as possíveis variabilidades de desempenho segundo o gênero dos participantes e devido à diversidade de áreas no ENADE 2005, os estudantes foram analisados separadamente por curso e desempenho na prova de Formação Geral e de Componente Específico. Na parte de Formação Geral, os estudantes do gênero masculino obtiveram médias estatisticamente maiores que do feminino. No Componente Específico, os estudantes do gênero masculino obtiveram médias estatisticamente maiores que do feminino nos cursos.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
14	Análise do desempenho dos alunos do ITA no ENADE.	Marcos Luciano de Oliveira Santos; Armando Zeferino Milioni.		Artigo original	ENADE; avaliação estatística; avaliação ensino Engenharia.	2010	O objetivo desse trabalho é executar uma análise estatística sobre o desempenho dos alunos do ITA no ENADE. Essa análise inclui os padrões básicos de comparação entre médias e desvios, ITA versus outras instituições e ITA-2005 versus ITA-2008.	Pesquisa qualitativa-comparativa.	É analisado, nessa seção, o desempenho dos formandos do ITA de 2008, em relação aos formandos de 2005. Para outra referência além do ITA, foram feitas observações a respeito do desempenho nacional.
15	Fatores Críticos de Sucesso para a Gestão do Conhecimento em uma Instituição de Educação Superior Privada.	(1) Annor da Silva Junior; (2) Caio Eduardo de Guido Polizel; (3) Priscilla de Oliveira Martins da Silva.	UFES	Artigo original	Gestão do conhecimento; Instituição de Educação Superior; Fatores críticos de sucesso aplicados à instituição de Educação Superior.	2012	Objetiva-se descrever e analisar como a representatividade do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) influencia os fatores críticos de sucessos (FCS) aplicados à gestão do conhecimento em uma Instituição de Educação Superior (IES) privada.	Os dados foram coletados por meio de triangulação e submetidos à análise temática de conteúdo.	A análise dos dados indica que os resultados do ENADE tiveram sua representatividade gradativamente ampliada ao longo dos anos na IES. Verificou-se que os seis FCS aplicados à IES tiveram influência no resultado obtido pela IES no ENADE 2006, que foi considerado como positivo pela instituição.

Fonte: A autora, 2014.

## 6 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENAD – BASE SCIELO

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
1	O SINAES e o ENADE: concepção da implantação.	Márcia Regina F. de Brito	Universidade Estadual de Campinas	Artigo original ?	Educação Superior; SINAES; ENADE; Exame em larga escala.	2008	Apresentar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), analisando aspectos relativos aos fundamentos do exame e sua implantação.	--	--

(continua)

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
2	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes na visão de líderes formais.	Marcleide Maria Macedo Pederneiras; et al.	USP, U. São Carlos, U. Myami, UF. Paraíba	Artigo original	Avaliação; Sensibilização; Motivação.	2011	Evidenciar a ótica de duas líderes formais sobre fatores que incidiram no resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de uma Instituição de Ensino Superior (IES).	Pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, caracterizada como um estudo de caso.	Fatores importantes para obter-se um resultado satisfatório no ENADE, a sensibilização, a motivação e o compromisso dos alunos com o ENADE são tidos como os mais significativos na visão das líderes entrevistadas.
3	Análise dos indicadores de gestão das IFES e o desempenho discente no ENADE.	Glauber de Castro Barbosa; et al.	UnB e UF Ceará	Artigo original	IFES; Indicadores de gestão; ENADE.	2011	Analisar possíveis relações entre indicadores de gestão e desempenho discente. Para tanto, pesquisou-se uma amostra de 52 IFES no período de 2006 a 2008.	Análise descritiva dos dados com tratamento quantitativo e estatístico de dados de avaliação de Ensino Superior.	Verificou-se que o custo por aluno, de fato, tem efeito positivo sobre o desempenho discente. Resultados importantes também foram encontrados para um efeito positivo na formação em nível de graduação para grau de participação estudantil, o conceito dos cursos de pós-graduação e o índice de qualificação do corpo docente.
4	Análise do ENADE após o primeiro ciclo avaliativo das áreas de agrárias, saúde e serviço social do Estado do Piauí.	Carmesina Ribeiro Gurgel	UF do Piauí	Artigo original	Avaliação formativa; Desempenho; Ensino de graduação; ENADE.	2010	Verificar o desempenho dos cursos de graduação – Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, após a conclusão do primeiro ciclo avaliativo do ENADE, nos três campi da Universidade Federal do Piauí (Teresina, Bom Jesus e Parnaíba), confrontando com o desempenho das demais IES do Piauí, com finalidade de responder se a função formativa da avaliação proposta pelo ENADE apresenta efeito significativo entre 2004 e 2007.	Atitude investigativa, ao pesquisar, selecionar, organizar e interpretar a informação, utilizando-se dos relatórios de cursos e das IES emitidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao próprio Ministério da Educação (MEC) e estudos bibliográficos para transformar em conhecimento as análises e conclusões.	Os dados coletados atestam desempenho satisfatório e consistente desses cursos em 2004 na UFPI. Em 2007, os mesmos cursos avaliados apresentam decréscimo em relação ao exame anterior.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
5	Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro.	Robert Evan Verhine Lys Maria Vinhaes Dantas José Francisco Soares	UF da Bahia, UF de Minas Gerais	Artigo original	Avaliação do Ensino Superior; Provão; ENADE; SINAES.	2006	Descrever, comparar e analisar o modelo do ENADE em relação ao exame que se propôs a substituir, através do levantamento das principais críticas feitas ao Provão e da sua resolução, ou não, pelo ENADE. Ao fazê-lo, procura identificar as diferenças e similaridades entre o ENADE e o Provão e discute a integridade técnica dos exames.	Revisão da documentação existente (leis, relatórios e artigos). Foram conduzidas entrevistas com membros da equipe do INEP e da CONAES. Análise técnica foi realizada a partir de seis das principais críticas feitas ao Provão e dos esforços do ENADE para saná-las.	Quanto a questões técnicas, há muitas similaridades entre eles, especialmente em relação à elaboração e à administração dos instrumentos. As principais diferenças estão intrinsecamente relacionadas à mudança de foco e objetivo do ENADE, quando comparado ao Provão.
6	Trajetória e tendências dos Cursos de Enfermagem no Brasil.	Elizabeth Teixeira, Eucléia Gomes Vale, Josicelia Dumê Fernandes, Mara Regina Lemes De Sordi	Universidade do Estado do Pará. UF da Bahia. Faculdade Católica Rainha do Sertão. PUC Campinas	Artigo original	Enfermagem; Educação em enfermagem; Programas de graduação em enfermagem.	2006	Analisar a trajetória da educação em enfermagem no Brasil. Analisa as tendências dos cursos de graduação (1991-2004) e traça um perfil do estudante de graduação de Enfermagem que participou do Exame Nacional de Cursos (ENADE) em 2004.	Foram tomadas como base referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, documentos emanados do Instituto Nacional de Pesquisas (INEP/MEC), Censo da Educação Superior e ENADE.	Forte e desordenada expansão do número de cursos e de vagas por eles oferecidas, no período de 1991 a 2004. A ampliação desordenada de vagas para os cursos de graduação em Enfermagem, sem o devido monitoramento das políticas de contratação dos profissionais.
7	Avaliar projeto metodológico: isto é possível?	Marisa Aparecida Santos Pereira; Carolina Nunes Pegoraro; Ilda Basso; Maria Auxiliadora de Castilho; Thiago Macedo Silvestre.	Universidade Sagrado Coração. Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV	Artigo original	Metodologia de ensino-aprendizagem; Avaliação; Avaliação institucional; Syllabus.	2011	Relatar os resultados da avaliação somativa do Projeto Pedagógico Syllabus, implantado no início de 2008, nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Sagrado Coração (USC), localizada na cidade de Bauru, no interior do Estado de São Paulo.		
8	Análise do funcionamento diferencial dos itens do Exame Nacional do Estudante (ENADE) de Psicologia de 2006.	PRIMI, R., CARVALHO, L. F., MIGUEL, F. K., SILVA, M. C. R..	Universidade São Francisco. Universidade Estadual de Londrina. Faculdades Integradas Einstein de Limeira.	Artigo original	Teoria de Resposta ao Item; ENADE; Regressão logística; Modelo de Rasch; Validade.	2010	Analisar itens da prova do ENADE de Psicologia, aplicada em 2006, tentando-se detectar itens com funcionamento diferencial (DIF), isto é, itens com problema de equivalência ao medir ingressantes e concluintes e estudantes de instituições públicas e privada	Pesquisa quantitativa com análise estatística.	

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
9	Avaliando um curso de Ciências Contábeis: uma visão dos alunos da UnB.	Polyana Barcelos de Paiva, Fátima de Souza Freire e José Lúcio Tozetti Fernandes	UnB	Artigo original	Avaliação; ENADE; Ciências Contábeis.	2012	Verificar quais são os pontos fortes e fracos, segundo a opinião dos alunos, quanto à organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas do Curso de Ciências Contábeis da UnB. Tem ainda como objetivo específico comparar a opinião e nota dada pelos alunos iniciantes e concluintes	O questionário foi adaptado a partir do instrumento de avaliação "Reconhecimento de Cursos de Graduação de Bacharelado e Licenciatura", utilizado pelo Inep. Foi utilizada estatística descritiva, resumindo os dados e descrevendo-os por meio de uma análise	Conclui-se que, enquanto as qualificações do coordenador e do corpo docente são os principais pontos fortes, o laboratório especializado, o programa de atendimento extraclasse, o estágio supervisionado e a assinatura de periódicos são os principais gargalos do curso. De uma nota entre 1 e 5, o conceito geral dado ao Curso de
							(parâmetro utilizado pelo MEC).	quantitativa, tanto na modalidade da coleta da informação, quanto do tratamento por meio de técnicas estatísticas, tais como média aritmética, média ponderada, média global de dados combinados, desvio padrão e moda.	Ciências Contábeis pelos seus alunos ficou igual a 3, significando suficiente; vale ressaltar que os iniciantes atribuíram notas mais altas que os concluintes.
10	Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior.	Thiago Leitão, Gabriela Moriconi, Mariangela Abrão, Dayse Silva	Ministério da Educação, Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira	Artigo original	Avaliação; Educação do Ensino Superior; ENADE; boicote.	2010	Analisar o fenômeno denominado boicote aos exames que compõem o sistema de avaliação do Ensino Superior no Brasil, dando ênfase ao Exame Nacional de Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE).	Os dados apresentados, as tabelas e figuras têm como fonte os microdados do INEP/MEC.	Como principal conclusão, o estudo mostra que o boicote, quando analisado de uma forma geral, não se mostra significativo, uma vez que o percentual de ocorrência nunca foi superior a 3,5%; quando analisado por curso, porém, a incidência desse fenômeno apresentou grandes variações.
11	ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas.	Márcia Regina F. de Brito	Unicamp	Artigo original	Avaliação da Educação Superior; Exame em Larga Escala; ENADE; Licenciaturas; Formação de Professores.	2007	Traçar o perfil dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Filosofia, Geografia, Letras, História, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Ciências Sociais e Biologia, que fizeram parte da amostra do ENADE 2005, verificando as principais razões da escolha da profissão de professor, relacionando as principais características dos estudantes com o	Material utilizado: Questionário sócio-econômico, Base de dados do ENADE, Censo da ES. Análise estatística e descritiva.	Os resultados mostraram que os estudantes de Licenciatura concentram-se em cursos noturnos de IES privadas e são oriundos, predominantemente, do Ensino Médio público; a principal razão para a escolha da Licenciatura é o desejo de ser professor. Com relação ao desempenho, os melhores resultados, tanto de ingressantes como concluintes, são da área de Física (questões objetivas) e Geografia.



(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
							desempenho na parte de formação geral da prova. Além disso, foram analisados o desempenho e as relações deste com algumas variáveis presentes no questionário sócio-econômico.		(nas questões discursivas); quando foi feita a média de ingressantes e concluintes por área verificou-se que a menor média é a obtida pela área de Pedagogia e a maior pela Geografia.
12	Perícia contábil: análise das condições de ensino em cursos de Ciências Contábeis da região metropolitana de São Paulo.	Ivam Ricardo Peleias, Martinho Maurício Gomes de Ornelas, Marcelo Rabelo Henrique, Elionor Farah Jreige Weffort.	USP, U.Camilo Castelo Branco	Artigo original	Perícia Contábil; Ensino Superior de Contabilidade; Brasil.	2011	Identificar e analisar as condições de ensino da disciplina Perícia Contábil em cursos de Ciências Contábeis na Região Metropolitana de São Paulo.	Pesquisa descritiva e de caráter qualitativo, que requereu um levantamento de campo de natureza documental. Foram obtidos e analisados os planos de ensino da disciplina Perícia Contábil em dois grupos de cursos: o primeiro com sete classificados pelo ENADE de 2006; o segundo com dez escolhidos por acessibilidade.	— —
13	Avaliação da educação superior de Odontologia no Brasil: um estudo transversal.	Renata Grazziotin-Soares	<i>School of Dentistry, Lutheran University of Brazil (ULBRA), Canoas, RS, Brazil</i>	Artigo original	Educação em Odontologia; Avaliação educacional; estudo transversal.	2011	No Brasil, o SINAES é a proposta de avaliação da educação superior atualmente em vigência e que avalia as instituições de educação superior, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes (ENADE). Esse estudo abordou a avaliação dos cursos de Odontologia em 2003 e 2004 para observar se os resultados da avaliação induziram melhora no processo ensino-aprendizagem.	Esse estudo transversal foi realizado por meio de questionários com questões abertas e fechadas enviados, por e-mail a 165 professores/coordenadores dos programas de graduação em Odontologia do Brasil em 2003/2004. As questões 1, 2 e 3 se referiram à avaliação das Instituições e dos cursos de Odontologia. As questões 5, 6 e 7 se referiram ao ENADE.	As mudanças com objetivo de melhora na qualidade do ensino em Odontologia e na educação de novos profissionais são impulsionadas pelos resultados do processo de avaliação. Tais mudanças foram implementadas em todas as Instituições de ensino que retornaram com os questionários preenchidos.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
14	Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas	Hélio Radke Bittencourt	PUC-RS	Artigo original	Educação superior; ENADE; CPC; Avaliação educacional.	2010	Esse trabalho tem por objetivo analisar o efeito das ponderações utilizadas no CPC e, principalmente, examinar o impacto que eventuais mudanças teriam sobre os conceitos de cursos oferecidos por universidades privadas e federais brasileiras.	Os dados utilizados nesse estudo correspondem a um conjunto de 2773 cursos, extraído de planilha disponibilizada pelo INEP com a decomposição do CPC, dos quais 1951 cursos receberam esse conceito (INEP, 2009b). A planilha tem como base os resultados do ENADE 2008 e refere-se apenas aos cursos oferecidos por universidades federais e privadas, haja vista o interesse na comparação entre esses dois tipos de organização.	As mudanças na ponderação do CPC, promovidas pelo INEP de 2007 para 2008, tiveram como consequência uma pequena alteração nos resultados do ENADE, o que sugere que os pesos adotados em 2008 não provocaram mudanças significativas de avaliação no quadro geral das IES. Tais mudanças ocasionaram alteração de conceito em pouco mais de 10% dos cursos, ocorrendo de maneira equilibrada nos dois sentidos: aumento e diminuição. Portanto, os resultados indicam que a modificação nos pesos não privilegiou de uma forma geral universidades federais ou privadas.
15	Diferenças entre gênero e perfil sócio-econômico no Exame Nacional de Desempenho do Estudante.	Marjorie Cristina Rocha da Silva Claudette Maria Medeiros Vendramini; Fernanda Luzia Lopes	Universidade São Francisco, Itatiba/ SP, Brasil	Artigo original	Avaliação educacional; Ensino Superior; Aptidão.	2010	Verificar em que medida o desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, do Brasil, variou segundo gênero e variáveis sócio-econômicas.	Pesquisa de natureza quantitativa. Foi utilizado o Banco de dados do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), contendo informações acadêmicas e os resultados dos estudantes submetidos ao ENADE em 2005. Além do ENADE, os estudantes respondem a um questionário sócio-econômico com 110 questões, indagando sobre perfil sócio-econômico e cultural, além de aspectos relacionados à dedicação em atividades acadêmicas e percepção de elementos da instituição e da formação por ela oferecida.	A fim de verificar as possíveis variabilidades de desempenho segundo o gênero dos participantes e devido à diversidade de áreas no ENADE 2005, os estudantes foram analisados separadamente por curso e desempenho na prova de Formação Geral e de Componente Específico. Na parte de Formação Geral, os estudantes do gênero masculino obtiveram médias estatisticamente maiores que do feminino nos cursos. No Componente Específico, os estudantes do gênero masculino obtiveram médias estatisticamente maiores que do feminino nos cursos.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
16	O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o ENADE da área de Pedagogia – 2005.	Merion Campos Bordas	INEP/MEC	Artigo original	Avaliação da educação superior; ENADE; Pedagogia.	2008	A Comissão Assessora de Avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da área da Pedagogia, incumbida de propor diretrizes, objetivos e outras especificações para a construção dos instrumentos de avaliação a serem aplicados aos estudantes ingressantes e concluintes participantes do Exame de 2005. O objetivo geral dessas políticas é monitorar a qualidade do ensino, verificar a equidade e a eficiência dos sistemas de educação. Para isso, as propostas pretendem desenvolver indicadores de qualidade, de equidade e de eficiência.	A Comissão Assessora trabalhou sob o impacto da conjugação dos fatores da realidade e das discussões e tensões que ainda marcavam o cotidiano dos Cursos de Pedagogia, procurando contemplar as proposições do movimento nacional à luz das determinações do SINAES.	De um modo geral, foi positiva a reação de todos os componentes da Comissão Assessora diante do instrumento aplicado, considerando que as questões, tanto da parte de Formação Geral quanto da Parte específica, em sua maioria, estavam bem formuladas, correspondendo, estas últimas, ao que houvera sido proposto/solicitado pela Comissão.
17	<i>Rankings</i> em educação: tipos, problemas, informações e mudanças: Análise dos principais <i>rankings</i> oficiais brasileiros.	Eduardo de Carvalho Andrade	Faculdade Insper – Instituto de Ensino e Pesquisa - SP	Artigo original	<i>Rankings</i> ; valor adicionado; comportamento oportunístico.	2011	O trabalho classifica os diferentes tipos existentes de <i>rankings</i> na educação, bem como aponta problemas encontrados e apresenta contribuições para resolução dos mesmos.		A análise dos <i>rankings</i> apresentou os diferentes problemas e uma visão crítica a respeito dos diferentes tipos de <i>ranking</i> existentes. A discussão no trabalho sinaliza que qualquer tipo de <i>ranking</i> em educação apresenta problemas e são passíveis de críticas. Dado que nenhum <i>ranking</i> é perfeito, o importante é o entendimento de que tipo de informação cada um fornece.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
18	Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES.	José Dias Sobrinho	UNISO – Sorocaba/SP	Artigo original	Educação superior; Avaliação; Provão; SINAES; ENADE/; Exames gerais.	2010	Após um breve panorama da educação superior brasileira nesse período, serão analisados os principais instrumentos de avaliação praticados no Brasil, com ênfase no Provão e no ENADE, e alguns de seus efeitos no Ensino Superior. No final, são apresentadas algumas considerações sobre os exames gerais ou de larga escala, com intuito também de apontar suas interferências no ensino.	Pesquisa de natureza qualitativa.	Antes das dificuldades técnicas e operacionais, a questão de fundo, filosófica e política, muito pouco debatida, é a da qualidade. Por sua vez, o conceito de qualidade se liga à questão filosófica e política dos fins da Educação Superior e não se separa das questões fundamentais da sociedade. Nesse sentido, a avaliação deveria se preocupar em trazer informações significativas para a compreensão da complexidade do sistema, em vez de esboçar uma imagem simplificada e redutora do sistema. Obviamente, sempre haverá contradições e imperfeições num sistema de avaliação, pois trata-se de um fenômeno social e de uma construção histórica. Nisso consiste a riqueza da avaliação: nunca está acabada, nem fechada às diferentes interpretações e aos distintos interesses de grupos, não é neutra e nem detentora da verdade absoluta, mas precisa se esforçar para ser justa e socialmente eficaz.
19	A permeabilidade social das carreiras do Ensino Superior.	Maria Ligia de Oliveira Barbosa	UNESP – Araraquara	Artigo original	Ensino superior; áreas de conhecimento; igualdade de oportunidades; financiamentos e bolsas.	2011	Analisar as diferenças entre cursos pertencentes a três áreas de conhecimento (Ciências Biológicas, Exatas e Humanas) quanto à sua capacidade para oferecer maior igualdade de oportunidades no momento de expansão e diversificação do Ensino Superior brasileiro.	O estudo foi realizado a partir dos microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), combinando a nota geral da prova às respostas do questionário socioeconômico dos alunos, de forma a avaliar as associações entre o financiamento dos estudos de graduação e o desempenho e permanência nos diferentes cursos.	Ao mesmo tempo em que os resultados confirmam as diferenças entre as áreas de conhecimento, também indicam a importância desses mecanismos de custeio das despesas para a finalização dos cursos. Verificam-se diferenças significativas em cada curso quanto ao desempenho associado a cada tipo de bolsa e de financiamento.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
20	Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e ENADE.	Giovanni Silva Paiva	Universidade Católica de Brasília	Artigo original	Educação Superior; Avaliação do desempenho de estudantes; Equidade; Obrigatoriedade.	2008	O presente trabalho se propõe a apresentar uma leitura do ENC e ENADE, tendo como referencial a observação aos princípios de equidade e obrigatoriedade.	Pesquisa a partir de estudos bibliográficos comparativos.	O princípio da obrigatoriedade, embora com uma conotação autoritária, é a garantia de sucesso na avaliação do desempenho de estudantes, embora não possa assegurar resultados confiáveis. O princípio da equidade, contudo, ameniza o caráter autoritário da obrigatoriedade de participação em exames nacionais. A aplicação concomitante dos dois princípios facilita o sucesso na participação dos estudantes em exames com essas características.
21	Graduação em Química: avaliação, perspectivas e desafios.	César Zucco	UFSC	Artigo original	Graduação em Química; avaliação; desafios.	2007	Esse artigo avalia os resultados dos exames nacionais (2000 e 2003 do ENC, e 2005, do ENADE), as taxas de desgaste para o 1990 e para o período 2000-2005, bem como as percepções dos alunos e professores que participaram parte desses exames, específicos do curso de Química. Além disso, o documento também analisa as opiniões de acadêmicos e de profissionais do setor privado sobre a capacidade do sistema educacional para atender à demanda do mercado de trabalho por mão de obra qualificada.	Pesquisa quantitativa de caráter exploratório.	Químicos formados em várias IES públicas e privadas do país têm nível de conhecimento compatível com o de seus colegas de países desenvolvidos. Além dos resultados das avaliações em questão, a partir de discussões acadêmico-profissionais patrocinadas pela SBQ4, nos últimos anos, pode-se elencar diversas deficiências na formação dos químicos brasileiros.

(continuação)

Nº	TÍTULO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE/TERMO-LIVRE	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E DISCUSSÕES
22	Cursos de graduação em Medicina: uma análise a partir do SINAES.	Eliane Dias Gontijo	48º Congresso Brasileiro de Educação Médica	Artigo original	Educação Médica; Ensino; Avaliação Educacional; Educação de Graduação em Medicina; Multicritério.	2011	Contribuir com o processo de avaliação e monitoramento dos cursos de graduação em Medicina, por meio da análise de fontes de dados secundários, referentes aos instrumentos e indicadores do SINAES, elaborado pelo Inep-MEC.	Trata-se de estudo descritivo de fontes secundárias e análise de tendência dos marcadores de desempenho dos estudantes e dos cursos nos ciclos de avaliação da educação superior realizados em 2004 e 2007.	Os resultados parecem indicar que existem inúmeros problemas de ordem metodológica no processo de construção dos instrumentos e indicadores do ENADE. As questões objetivas tiveram diferentes níveis de dificuldade. Em 2004, 65% das questões foram classificadas como difíceis e somente 35% em 2007. Nos dois anos, quase metade das questões avaliou a capacidade de memorização (47% e 42%). Houve predomínio de casos com alto e médio grau de complexidade (2004) e de casos simples e médios (em 2007). A alteração da matriz de referência em 2007 influenciou o conteúdo abordado.
23	Sobre o índice geral de cursos (IGC).	Hélio Radke Bittencourt; Alam de Oliveira Casartelli; Alziro C. de M. Rodrigues		Artigo original		2009	Esse artigo enfoca dois aspectos, aportando contribuições na discussão sobre o IGC e sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).		
24	Iniciação científica na graduação: o que diz o estudante de Medicina?	Neilton Araújo de Oliveira	45º Congresso Brasileiro de Educação Médica	Artigo original	Ensino Médico; Estudantes de Medicina; Educação de Graduação em Medicina; Pesquisa; Medicina.	2008	Esse estudo teve por objetivo verificar, junto aos estudantes do sexto ano, em seis cursos médicos de quatro estados brasileiros, a existência de iniciação científica nesses cursos, a participação ou não nessas atividades de iniciação científica e os possíveis motivos para a não participação ou sua inexistência.	A pesquisa foi realizada entre 2005 e 2007. Após levantamento bibliográfico e documental, aplicamos um questionário para alunos do sexto ano de Medicina (N = 413), em seis escolas médicas (duas particulares e quatro públicas), de quatro estados da federação (uma em Goiás, uma em Alagoas, uma no Rio Grande do Sul e três no Rio de Janeiro).	Múltiplos fatores podem contribuir para o desempenho dos estudantes de Medicina na graduação. Além de critérios sociais dos alunos, outros devem ser considerados, como a qualificação docente, logística e organização do curso, estrutura curricular e integração ensino-serviços de saúde, por exemplo. No entanto, presumimos e destacamos, especialmente, a participação desses alunos em atividades de pesquisa, nas instituições em que estudam, como fator relevante no processo de ensino-aprendizagem na Medicina.

Fonte: A autora, 2014.

## APÊNDICE 2 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – REUNIÕES ANPED

### 1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 23ª REUNIÃO ANPED – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

24 A 28 DE SETEMBRO DE 2000 / CAXAMBU, MG

SESSÃO DE TRABALHOS		
Coordenadora: Maria do Carmo Peixoto (UFMG)		
Título	Autor/instituição	Objetivo do estudo
01. Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta.	Sérgio Castanho (UNICAMP)	Apresentar os modelos contemporâneos de universidade e, sob sua luz, discutirei a proposta da UNESCO para a educação superior no século XXI, mostrando, a par de sua resistência militante, suas capitulações e dubiedades.
02. Autonomia: um modelo explicativo da ontologia da universidade.	Luiz Antônio Andrade (UFF)	Pensar a autonomia no âmbito das instituições, com ênfase na Universidade.
03. O Ensino Superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias.	Mariluce Bittar (UCDB)	Reconstruir a gênese da universidade comunitária, procurando identificar os motivos que o levaram a denominar-se comunitário.
04. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão.	M. de Lourdes Fávero (UFRJ)	Não consegui extrair do texto o objetivo, mas discorre sobre a definição de cátedra, sua configuração após a década de 30 (aprovação da Reforma Francisco Campos), cátedra como espaço de poder dentro das universidades, a coexistência cátedra/departamento e, por fim, finaliza com a institucionalização do sistema departamental.
05. O PAIUB em universidades federais da Região Sul e Sudeste: tormento ou paixão.	Francisco Palharini (UFF)	Analisar informações obtidas a respeito das instituições (que já tivessem iniciado a avaliação externa), comprometidas originalmente com a formulação da proposta do PAIUB (sua implementação), a fim de construir um quadro mais nítido, sobre o potencial de evolução do PAIUB.
06. O significado da atual avaliação externa do MEC para as universidades brasileiras.	Stella Cecília Serenreich (USU)	Analisar a descrição e estratégias que vêm sendo desenvolvidas pelo MEC no sentido de definir uma política de avaliação externa para o sistema como um todo, com enfoque específico no Programa de Avaliação do Ensino de Graduação através do Exame Nacional de Cursos e da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação.
07. A demanda por vagas no Ensino Superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90.	Mauro Mendes Braga (UFMG)	Analisar a demanda pelo Ensino Superior na universidade de UFMG, considerando o perfil sócio-econômico dos candidatos ao vestibular, com a finalidade de contribuir ao debate nacional desse tema, buscando encontrar mecanismos que, centrados no exame de mérito dos candidatos, tenham qualidade técnica e não acentuem as desigualdades sociais.
08. Flexibilização do vestibular: fator de inclusão ou exclusão.	Selmo H. de Resende (UFU)	Fazer uma avaliação do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), implantado na Universidade Federal de Uberlândia, situando-a no contexto sócio-político de sua aplicação.

(continua)

(continuação)

<b>Título</b>	<b>Autor/instituição</b>	<b>Objetivo do estudo</b>
09. O Banco Mundial e a educação superior – revisando teses e posições?	Valdemar Sguissardi (UNIMEP)	Verificar, à luz de alguns traços básicos das concepções de desenvolvimento e de educação superior do Banco Mundial, e da sua trajetória, quais suas novas “teses” sobre esse nível da educação; em que contexto e por quais razões tais mudanças se efetuam; que hipóteses podem ser postas acerca de mudanças reais nas ações do Banco, para além de um discurso de <i>aggiornamento</i> .
10. <i>La educación superior en América Latina: la vereda de la esperanza.</i>	Charlie Palomo (UNTREF)	Não disponível para acesso no site ANPED.
11. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária?	Maria das Graças Silva (UFMT)	Apresentar os resultados de pesquisa realizada no Mestrado em Educação da UFMT, cujo propósito central foi problematizar a concepção de extensão, examinando-a, sobretudo, a partir da relação que estabelece com o ensino e a pesquisa.
<b>SESSÃO DE PÔSTER</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor/instituição</b>	<b>Objetivo do estudo</b>
01. Objetivos e perspectivas do programa de avaliação das universidades brasileiras (PAIUB) e do exame nacional de cursos (ENC).	Décio H. Júnior, Aluvico Schulz e Jefferson I. da Silva (UNIT)	Analisar as propostas de avaliação implantadas pelo Governo nos anos 90, quando, apresentando uma postura imprecisa e incoerente, instituiu diferentes formas de avaliação, que implicam em diferentes concepções de universidade.
02. As políticas públicas de educação e as instituições de educação superior do Triângulo Mineiro e Alto Parnaíba.	M. Fernanda Lopes (UNIMEP)	Ampliar a compreensão da Educação Superior no Brasil pelo conhecimento dos processos de gênese, desenvolvimento e a configuração atual de suas instituições na região do Triângulo Mineiro e Alto Parnaíba.
03. Resultados do ‘provão’.	Hustana M. Vargas (UNESA)	Refletir sobre alguns dados que o Exame Nacional de Cursos vem revelando à comunidade acadêmica, à sociedade brasileira como um todo, bem como sobre o próprio processo de avaliação em marcha.
<b>MINICURSO</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor/instituição</b>	<b>Objetivo do estudo</b>
01. Avaliação institucional em educação.	Isaura Belloni (UNB)	Não disponível para acesso no site ANPED.

Fonte: A autora, 2014.



## 2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 24ª REUNIÃO ANPED – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

7 A 11 DE OUTUBRO DE 2001 / CAXAMBU, MG

SESSÃO DE TRABALHOS		
Coordenadora: Maria do Carmo Peixoto (UFMG)		
Título	Autor/instituição	Objetivo do estudo
01. Reestruturação da educação superior e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás.	João Ferreira Oliveira (UFG)	Examinar e explicitar o estado de mudança que configura o denominado processo de metamorfose das universidades federais brasileiras, tomando como referência básica o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). Analisar como vem se equacionando a questão da natureza, da identidade institucional, do papel e da gestão dessa universidade, no âmbito das novas feições da educação superior decorrentes, em grande parte, das atuais políticas para esse nível de ensino e das tensões e desafios contemporâneos.
02. O Ensino Superior no Brasil entre o público e o privado.	Antônio Wilson Pagotti Sueli Assis (UNIT)	No diário oficial de 12 de maio de 2000, verifica-se que o orçamento da União destina 1,25% à educação e 0,17% à ciência e tecnologia. Desse montante, coube ao Ensino Superior R\$ 5.998.931.332, ou seja, 0,6%. Frente a essa situação, surgem dúvidas: como esse investimento se coloca no quadro geral do orçamento? E quais são as perspectivas de se produzir ciência, conhecimento e tecnologia com esse parco investimento?
03. Manutenção e financiamento da educação superior.	Vera L. J. Chaves Helena C. Vasconcelos Luciene das Graças Miranda Medeiros Otília Seiffert (UFPA)	Analisar a temática Manutenção e Financiamento da Educação Superior, a partir de um balanço crítico da produção escrita no período 1968-1995 e compilada no Banco de Dados UNIVERSITAS /BR, organizado e editado pelo grupo de trabalho "Políticas Públicas de Educação Superior" integrante da ANPEd.
04. Pós-Graduação brasileira e políticas de diversificação.	Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS) Marília Costa Morosini (ULBRA)	Identificar a diversidade de diretrizes, de estratégias e de lógicas que marcam as políticas de Pós-Graduação no Brasil. Parte da premissa de que a diversidade de diretrizes e de estratégias é uma tendência na trajetória da Educação Superior no país, mas que, especialmente nos últimos anos, a diversidade tem marcado de modo indelével a Pós-Graduação.
05. Estudantes e professores na universidade argentina em tempos menemistas (1989 – 1999).	Mário Luiz Neves Azevedo (UEM)	Compreender o ambiente político-social e econômico em que as políticas públicas para a educação superior na Argentina foram construídas. O trabalho abrange o período que compreende os dois mandatos do justicialismo de Carlos Saúl Menem (1989-1995 e 1995-1999) ou, mais precisamente, de 1989, a partir da transição do Governo da UCR (União Cívica Radical), de Raúl Alfonsín, ao ano de 1999, marco de uma nova alternância política de governo, dessa vez, do justicialismo "menemista" para a "Aliança".
06. A evasão nos cursos do campus universitário de Cuiabá – um problema de exclusão.	Tereza Cristina M.A. Veloso (UFMT)	Estudo de caso, de abordagem qualitativa ao enfoque quantitativo dos estudos sobre evasão universitária existentes, tendo como desafio explicarmos os índices de evasão dos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso sob a ótica institucional, optando por pesquisar os Coordenadores de Curso e a Pró-Reitoria Acadêmica, tendo como pressuposto de que quem evade o faz de algum lugar, por algum motivo e com o consentimento de alguém.

(continuação)

<b>Título</b>	<b>Autor/instituição</b>	<b>Objetivo do estudo</b>
07. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas.	Carmen Sílvia Bissoli Silva (UNESP)	Enfocar a vulnerabilidade com que o tema a respeito das diretrizes curriculares do curso de pedagogia se apresenta frente aos encaminhamentos da atual política educacional no Brasil. Serão tratadas anteriormente essas duas questões mais gerais que o envolvem e que atestam sua fragilidade: a referente à identidade da pedagogia e à do curso de Pedagogia.
08. A experiência do IESAE/FGV: das origens à extinção.	Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (UFRJ)	Apreender como se processou a experiência do IESAE/FGV – Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas. Descobrir os caminhos e descaminhos por ele vividos pelo IESAE durante duas décadas.
09. O Exame Nacional de Cursos como política de avaliação do Ensino Superior.	Alfredo Macedo Gomes (UFPE)	Analisar alguns aspectos da política de avaliação para a educação superior, formulada pelo MEC na gestão do Ministro Paulo Renato Sousa, com especial ênfase sobre Exame Nacional de Cursos (ENC).
10. Avaliação e Política institucional: estudo dos indicadores de qualificação docente na avaliação das condições de oferta de cursos.	José Carlos Rothen (IMI)	Esse trabalho pretende contribuir para a discussão das implicações das avaliações para o Ensino Superior Brasileiro. O texto irá explicitar as ideias que um administrador de uma Instituição, que ofereça vários cursos, poderia buscar no Grupo de indicadores “Qualificação Docente” da “Avaliação das Condições de Oferta” para elaborar uma política institucional. Serão discutidas as questões: o que é avaliado? Quais as mudanças que os indicadores de qualidade induzem? É possível identificar critérios para elaboração de políticas institucionais globais nos indicadores propostos?
11. Avaliação na educação superior: papel do Estado e produção de subjetividades.	Deise Mancebo (UERJ)	Discutir a produção escrita sobre a avaliação da educação superior no Brasil, entre 1968 e 1995. Toma-se como apoio empírico o banco de dados Universitas/Br, ao que se segue uma análise das condições de produção da documentação existente no banco, finalizando com uma discussão onde se destaca o papel que o estado brasileiro vem desempenhando na formulação das políticas avaliativas e os seus efeitos na subjetividade dos atores envolvidos.
<b>SESSÃO DE POSTER</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor/instituição</b>	<b>Objetivo do estudo</b>
01. O processo de implementação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).	Alexandre Borges Miranda (FEUSP)	Investigar o processo de implementação da UEMG, cada uma de suas etapas para conhecer as razões pelas quais esse processo ainda não foi concluído, avaliar a sua situação atual e discutir as perspectivas para a Universidade.
02. Fatores de insucesso dos alunos do 1º ano das Ciências e Engenharias da Universidade de Aveiro – Portugal e Universidade Federal de Pernambuco – Brasil.	Dayse Cristine D. B. N. Souza (UA) José Tavares	Demonstrar, a partir de dados estatísticos, os fatores, apontados pelos alunos, que possam ser os causadores dos seus insucessos acadêmicos nas Universidades.
03. Política de interiorização da Universidade Federal de Goiás.	Karine Nunes Moraes (FE/UFG)	Analisar o processo político de interiorização da educação superior brasileira, nas décadas de 80 e 90, em particular busca compreender tal processo na UFG. Busca-se identificar elementos teórico-metodológicos para avaliar os limites e paradoxos vivenciados pelas universidades públicas no cenário de políticas deliberadas, expansão de oportunidades educacionais em nível superior do setor privado.

(continuação)

MINICURSO		
Título	Autor/instituição	Objetivo do estudo
01. Superando a síndrome da folha/tela em branco: estratégias de orientação/elaboração de dissertações/teses por parte de pós-graduandos, orientadores e coordenadores de programas de pós-graduação.	Ana Maria Netto Machado Lucídio Bianchetti (UFSC)	Orientar/escrever dissertações e teses: desafios nodais da pós-graduação no Brasil hoje. Articulação entre orientar e escrever. Copiar ou criar? Copiar e criar! (segredos da produção de conhecimento na era da informação). Da síntese e resumo à prática do ensaio. Entre ler e escrever, o nascimento de um autor (do consumo à produção de conhecimento). A dimensão pública, ética e política da escrita. A contribuição da psicanálise na formação de pesquisadores (a humanização das técnicas, métodos e tecnologias pela inclusão da dimensão subjetiva – desejante – na pesquisa). Por uma política de capacitação para a pesquisa e a produção científica, centrada no desenvolvimento da autoria.

Fonte: A autora, 2014.

### 3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 25ª REUNIÃO ANPED – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

29 DE SETEMBRO A 02 DE OUTUBRO DE 2002 / CAXAMBU, MG

SESSÃO DE TRABALHOS		
Título	Autor/instituição	Objetivo do estudo
1. Tendências das atuais políticas de Ciência e Tecnologia: ressignificações no espaço universitário.	OLIVEIRA, M. R./ CEFET- PR	Analisar as tendências das atuais políticas de C&T no Brasil e suas ressignificações no espaço universitário.
2. O processo de construção da prática pedagógica do Engenheiro-Professor.	BUONICONTRO, C.M.S/ PUC Minas Gerais	Investigar como os engenheiros que atuam como professor constroem sua prática pedagógica, como é seu cotidiano em sala de aula.
3. O Ensino Superior e a formação de recursos humanos em áreas de saúde: os desafios e tendências atuais da integração e da interdisciplinaridade.	RODRIGUES, M. de M; REIS, S. M. A. S. / UNIT	Demonstrar a nova filosofia que vem sendo explicitado, visando formar profissionais integrais e polivalentes (clínicos gerais), com visão crítica para voltarem sua atenção às necessidades globais da comunidade.
4. Os desafios da autonomia universitária.	OTRANTO, C. R. / UFRural/RJ	Ampliar o campo de visão de autonomia universitária, na tentativa de desmistificar ideias que perpassam alguns estudos sobre o assunto.

Fonte: A autora, 2014.

## 4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 26ª REUNIÃO ANPED – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

05 A 08 DE OUTUBRO DE 2003 / POÇOS DE CALDAS, MG

SESSÃO DE TRABALHOS		
Título	Autor/instituição	Objetivo do estudo
1. Relação Governo e educação superior nas décadas de 1980 e 1990: um olhar comparativo.	GOMES, A. M. / UFPE	Interrogar a relação entre governo e educação superior a partir de uma perspectiva comparativa, visando compreender como alguns governos nacionais conduziram e/ou tentaram implementar mudanças nos seus sistemas nacionais de educação superior.
2. A política de educação superior agrônômica no início do século XX: a criação da Escola Superior da Agricultura e Medicina Veterinária.	OTRANTO, C. R. / UFRRJ	Investigar a trajetória histórica da criação e sobrevivência da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária e sua importância para o Ensino Superior agrônômico brasileiro.
3. Organismos internacionais da Educação Superior na periferia do capitalismo.	LIMA, K. R. da S. / UFF	Analisar elementos das políticas promovidas pelos organismos internacionais do capital, principalmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / UNESCO, o Grupo Banco Mundial/BM e a Organização e Organização Mundial do Comércio/OMC e como essas políticas vêm interferindo na implementação da política de educação superior brasileira nos anos 1990.
4. O autoritarismo institucional e a extinção do IESAE.	FAVERO, M. L. de A. / UCP e PROEDES/RJ	Situar a criação do IESAE, as transformações nele ocorridas, seu desenvolvimento, seu significado e problemas decorrentes de sua extinção.
5. Políticas públicas de Educação Superior: compromissos, cooperação e desafios.	FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. / UFRGS/ULBRA	Identificar e analisar os compromissos com a educação superior que orientam as políticas públicas de educação superior no novo governo e a construção de cooperações para enfrentar os desafios.
6. Evolução do custo aluno das IFES: eficiência?	AMARAL, N. C. / UFG	Analisar a evolução no custo aluno no período de 1995 e 2001, e a obtenção da evolução desse custo.
7. A normalização da avaliação institucional das instituições universitárias na instância federal e no governo do Estado de São Paulo e a autonomia universitária.	GREGO, S. M. D; Souza, C. B. G. de / UNIMEP	Analisar, em uma perspectiva histórica, como vêm sendo implementados os processos de avaliação institucional. Evolução da legislação e das normas referentes à avaliação de instituições e cursos de Ensino Superior, após a promulgação da LDB, na instância federal e no Estado de São Paulo.
8. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.	SGUISSARDI, V. / UNIMEP	Identificar e delimitar na história da universidade momentos cruciais do processo de adoção de modelos pela universidade brasileira. Mostrar a maturação de ideias que irão desembocar no modelo, neoprofissional, heterônoma e competitiva.
9. Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas.	BREGLIA, V. L. A. / UFF	Identificar a repercussão do ensino/pesquisa no processo formativo dos graduandos.
10. Acesso e expansão no Ensino Superior em Belém: o público e o privado em questão.	CHAVES, V. L. J. ; CAMARGO, A. M. M. / UFPA	Analisar a política de expansão do Ensino Superior, implementando no município de Belém-Pará pela via do público e do privado.

(continua)

<b>Título</b>	<b>Autor/instituição</b>	<b>Objetivo do estudo</b>
11. Expansão do ensino público superior paulista: um novo modelo de universidade?	MENDONÇA, S. G. de. L. / UNESP	Desvendar as novas diretrizes de políticas públicas para o Ensino Superior paulista.
12. Paradigmas da sociedade do conhecimento e políticas para o Ensino Superior brasileiro.	HOSTINS, R. C. L. / UNIVALI/UFSC	Analisar o novo modelo de sociedade baseado na democratização de informações e os programas educacionais que enfatizam a importância da educação na sociedade do conhecimento.
13. Ensino Superior: uma análise de expansão no sudoeste do Paraná.	OLIVEIRA, M. R. / CEFET-PR	Analisar a expansão do Ensino Superior no sudoeste do Paraná. Compreender a partir do contexto regional e das políticas nacionais de educação superior, o processo de expansão e instalação das diversas instituições.
14. Universidade e Escola pública refletem sobre a pedagogia e a educação.	MARAFON, M. R. C / PUC – Campinas	Investigar o trabalho que os pedagogos das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental, da cidade de Campinas, vêm realizando, e sua concepção de educação e de pedagogia e o processo de sua formação profissional.
15. Educação superior para professores em exercício: formando ou improvisando?	PICANÇO, A. de. A. / UNEB / Campus XVI	Analisar a formação em nível superior, de professores da educação básica, segundo as existências da LDB.

Fonte: A autora, 2014.

## 5 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 27ª REUNIÃO ANPED – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

22 DE NOVEMBRO A 24 DE NOVEMBRO DE 2002 / CAXAMBU, MG

<b>Trabalhos Excedentes</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor / Instituição</b>	<b>Objetivo do estudo</b>
01 – Vicissitudes da educação inclusiva.	Lindomar Wessler Boneti /PUC PR	Analisar o caráter e os fundamentos da chamada educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior na perspectiva de contribuir com a discussão do programa das cotas nas universidades brasileiras.
02 – Políticas de ação afirmativas (PAA), inclusão educacional e o problema da desigualdade social.	Jorge Fernando Hermida /UFPR	Elucidar as premissas axiológicas que inspiram os recentes discursos e argumentos recorrentes dos defensores das PAA para o ingresso nas universidades.

(continua)

(continuação)

<b>Título</b>	<b>Autor / Instituição</b>	<b>Objetivo do estudo</b>
03 – Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência.	Graziela Giusti Pachane /UNIT	Refletir sobre a formação pedagógica do professor universitário, buscando oferecer subsídios para ampliar a discussão sobre essa temática.
04 – A Avaliação Institucional na Universidade: o caso UFF.	Maria de Fatima Costa Marcela Davino de Azevedo / UFF	Discutir se a UFF tem reproduzido a lógica instrumental do MEC e dos organismos internacionais que considera a educação superior como produto a ser vendido no mercado, reduzindo a avaliação à mera verificação quantitativa de resultados e servindo apenas como forma de controle e fiscalização ou se essa universidade tem buscado as suas próprias alternativas de avaliação institucional, construindo um processo permanente e contínuo de autoavaliação, com a participação ativa dos sujeitos envolvidos no projeto de universidade.
<b>MINICURSO</b>		
01 –Comercialização do Conhecimento e Organismos Internacionais.	Angela Carvalho de Siqueira – UFF Valdemar Squissardi - UNIMEP	Não disponível para acesso no site ANPED.
<b>TRABALHOS APRESENTADOS</b>		
01 – O CNPQ e a política de fomento à pesquisa e à formação de pesquisadores durante o governo FHC.	Adriano de Oliveira / EBM	Apresentação e análise dos dados que apontam quais foram as prioridades em termos de formação de pesquisadores e de fomento do CNPq.
02 – Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90.	Cristina Helena Almeida de Carvalho – NEPP/UNICAMP	Discutir a relação entre a agenda neoliberal e a implementação da política pública para o Ensino Superior no Brasil nos anos 90. A hipótese central é que apesar dos constrangimentos de ordem econômica e política, essa política não foi resultado exclusivo da intervenção externa.
03 – Obstáculos no processo de orientação de teses e dissertações: Análise das manifestações de orientadores experientes.	Ana Maria Netto Machado (UNIPLAC-Lajes) Ana Carolina Lehmkuhl (UFSC)	Analizamos, em detalhe, manifestações de 10 orientadores sobre os obstáculos ao processo de orientação, revelando-o merecedor de atenção prioritária, já que boa parte dos resultados dos PPGEs, em termos de avaliação e financiamento, dependem, hoje, dessa atividade.
04 – Os fios que tecem a docência.	Lúcia Schneider Hardt (Bom Jesus/Ielus)	Não disponível para acesso no site ANPED.
05 – Reforma da educação superior do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de Ensino Superior à ordem do capital?	Katia Regina Souza Lima /UFF	Analisa elementos da proposta do Governo Lula de utilização da educação a distância como estratégia de “democratização” do acesso às instituições públicas de Ensino Superior.
06 – Reestruturação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no contexto da reforma universitária.	Milena Inês Pistore (UCDB) Carina Elisabeth Maciel de Almeida (UCDB) Sirlene Moreira Fideles (UCDB)	Não disponível para acesso no site ANPED.

(continuação)

<b>Título</b>	<b>Autor / Instituição</b>	<b>Objetivo do estudo</b>
07 – Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização.	Márlia Morosini (PUCRS) Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS)	Analisar políticas e práticas institucionais contemporâneas, tendo presente políticas educacionais e a influência da globalização; características e mudanças no modelo de universidade sustentável presentes na universidade comunitária – UC; e perspectivas para as UCs frente à atual conjuntura.
08 – A necessidade da iniciação científica para alunos de instituições de Ensino Superior particulares: a possibilidade de acesso crítico ao conhecimento como pretensão à excelência.	Maria de Fátima Major Gonçalves (UNISA) Maria Aparecida de Jesus Gomes (UNISA) Pedro Augusto Hercks Menin (UNISA)	Não disponível para acesso no site ANPED.
09 – Marketing produzido e imagens projetadas para a comunidade pelas instituições privadas de Ensino Superior no Distrito Federal: conflito e cumplicidade.	José Vieira de Sousa /UNB	Analisa as estratégias de marketing adotadas pelas instituições privadas de Ensino Superior do Distrito Federal e as imagens que essas mesmas instituições desejam projetar para a comunidade ao divulgarem os serviços educacionais que prestam.
10 – A autonomia universitária como construção coletiva.	Celia Regina Otranto UFRural – RJ	Investigar se a ampliação ou redução da autonomia universitária dependem exclusivamente de uma lei externa ou têm relação direta com a ação política de professores, funcionários e estudantes de cada instituição.
11 – Os desafios da Produção Acadêmica em Instituições Periféricas – um estudo sobre a FURB.	Fabiane Robl (FURB) Stela Maria Meneghel (FURB)	Esse trabalho focou o processo de institucionalização da pesquisa na Universidade Regional de Blumenau/FURB, uma instituição periférica de um estado periférico, que, em 1997, implementou, pela primeira vez, uma política de pesquisa.
12 – A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores.	Luciana Maria Cerqueira Castro (UERJ)	Não disponível para acesso no site ANPED.

Fonte: A autora, 2014.

## 6 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 28ª REUNIÃO ANPED – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

TRABALHO ENCOMENDADO		
Título	Autor / Instituição	Objetivo do estudo
01 – Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à pós-graduação em educação.	Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero – (UFRJ/UCP)	Contribuição de Dumerval Trigueiro Mendes.
SESSÃO DE PÔSTERES		
01 – Ranços e avanços no processo de expansão da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> em Educação Física no Brasil.	Joiciane Aparecida de Souza - UFU; Lana Ferreira de Lima - UFG-CAC; Maria Helena Candelori Vidal - UFU; Régis Henrique dos Reis Silva - UFU.	Analisar o processo de criação e desenvolvimento dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física no Brasil.
02 – Formação e profissionalização de professores para o Ensino Superior: a contribuição do PROSUP.	Magda Soares Nunes – PUC Minas	Investigar a contribuição do PROSUP (Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares) na escolha da trajetória profissional de seus bolsistas, no campo do magistério.
TRABALHOS EXCEDENTES		
01 – Subordinação funcionalista ao capitalismo neoliberal e mercantilização do Ensino Superior.	Daniel Bin – UnB	Desenvolver argumentação crítica sobre o tema educação superior e capitalismo neoliberal a partir da hipótese que ao Ensino Superior se tem buscado imprimir a lógica de subordinação funcionalista ao mercado, no sentido de torná-lo meio de imposição da ideologia neoliberal, bem como de acumulação capitalista.
02 – Formação de professores do Ensino Superior: aprendizagens da experiência.	Mérion Campos Bordas – UFRGS	Investigar os efeitos do programa de aperfeiçoamento da UFRGS sobre os desempenhos dos professores dele participantes.

(continua)



(continuação)

TRABALHOS APRESENTADOS		
Título	Autor / Instituição	Objetivo do estudo
01 – O sistema universitário argentino: um contraditório campo de reformas.	Afrânio Mendes Catani – USP; Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM	Demonstrar que a recente gestão do Presidente Carlos Saúl Menem (1989-99) foi marcada pela interferência na autonomia universitária. Para se entender melhor o que ora se apresenta e a situação atual de seu sistema de educação superior, lembremos um pouco da história da universidade argentina.
02 – A política para a educação superior: entre o público e o privado.	Vera Lúcia Jacob Chaves – UFPA	Analisar os desdobramentos/tipologias que o privado assume no interior das universidades públicas, no período de 1995 a 2002, tendo como <i>locus</i> de investigação a Universidade Federal do Pará.
03 – Política de Ensino Superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI.	Cristina Helena Almeida de Carvalho – IE-UNICAMP	Estabelecer alguns elementos comparativos na política de Ensino Superior direcionada ao segmento privado no que tange, especificamente, à renúncia fiscal. Pretende-se traçar um paralelo entre dois momentos singulares da política brasileira: o regime militar e a chegada ao poder do primeiro governo democrático de esquerda no País. Mais precisamente, esse trabalho compara o período autoritário que deu início à Reforma Universitária de 1968 com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que foi instituído pelo governo Lula.
04 – Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros.	Kátia Regina de Souza Lima – UFF	Recupera a vasta e interessante obra de Florestan Fernandes sobre os dilemas e os desafios educacionais brasileiros a partir de dois eixos analíticos centrais: o conceito de capitalismo dependente, utilizado por Florestan em suas abordagens sobre o padrão de desenvolvimento nos países da periferia do capitalismo e de “reforma universitária consentida”, indicando o conjunto de reformulações conduzidas pelas classes dominantes brasileiras que não alteram, contudo, o padrão dependente de educação superior vigente em nosso país.
05 – <i>La postura política de la universidad ante la distribución social del conocimiento: elementos para discusión.</i>	Graziela Giusti Pachano – UNITRI; Roberto Valdés Puentes – UNITRI	<i>El objetivo del texto es discutir cuál es la relación que establecen la Educación Superior y el conocimiento, a partir del análisis de la postura política que las universidades asumen ante la distribución social del conocimiento que es producido y reproducido en su propio seno.</i>
06 – Estado do conhecimento sobre internacionalização universitária: princípios e práticas.	Marília Morosini – PUCRS	Identificar o estado de conhecimento sobre internacionalização universitária, no tocante a princípios e práticas (DALE, 2000), nesse século.
07 – Caminhos ou (des)caminhos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação no Brasil.	Ana Maria Netto Machado – UNIPLAC; Vania Alves – UFSC	O presente trabalho articula parte de duas pesquisas em andamento: uma é dissertação de Mestrado e a outra é pesquisa financiada pelo Cnpq. Alguns resultados parciais das duas pesquisas em andamento subsidiaram esse trabalho (uma trata do destino dos egressos de PPGs consolidados e a outra focaliza a formação de pesquisadores).

(continuação)

<b>Título</b>	<b>Autor / Instituição</b>	<b>Objetivo do estudo</b>
08 – Universidade-sociedade e extensão universitária. Construções teórico-metodológicas.	Edineide Jezine – Ufpb	O foco da análise da relação universidade-sociedade e extensão universitária dá-se a partir de duas abordagens teórico-metodológicas: a estruturalista e a marxista. O que se procura apreender é que conceitos e concepções ideológicas de universidade-sociedade e extensão universitária essas teorias podem oferecer para uma leitura crítica dessa relação, considerando o contexto social, político, econômico e cultural em que se inserem.
09 – SINAES: do documento original à legislação.	José Carlos Rothen – UNITRI; Almiro Schulz – UNITRI	No início de 2004, é promulgada a Lei 10.861, que implanta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A apresentação da Lei, no site do MEC, é precedida do documento produzido pela CEA, dando a entender que a Lei é decorrência direta da Proposta da CEA. Na 27ª Reunião Anual da ANPED, nas discussões sobre o novo sistema, alguns pesquisadores apontavam que existiriam diferenças fundamentais entre a Proposta da CEA e a legislação.
10 – “Americanismo” e expansão do Ensino Superior brasileiro: alguns apontamentos.	Silvana Aparecida Bretas – FSL/PPGEE-Unesp; José Vaidergorn – PPGEE-Unesp	Exame da progressiva hegemonia científica norte-americana que define os limites e as influências sobre a expansão havida no período anterior e à época da Reforma Universitária brasileira de 1968, em uma sociedade de capitalismo periférico, de recente urbanização e industrialização geograficamente delimitada.
11- Educação inclusiva ou acesso à educação?	Lindomar Wessler Boneti – PUCPR	Analisar as implicações inerentes à trajetória e aos entraves teóricos, do aparecimento do discurso da exclusão e inclusão social a partir de dois principais aspectos: primeiramente, analisa-se o contexto e o sentido do aparecimento da noção da exclusão social, dedicando-se especial atenção a possíveis equívocos metodológicos e teóricos acomodados nesse conceito, os avanços no sentido de superá-los e as dificuldades que esse conceito tem se deparado nas discussões acadêmicas brasileiras.
12 – Cursos sequenciais: a “marca social” da escola superior no Brasil.	Juliana Brito de Souza – UFMG	Analisa os cursos sequenciais, apresentados no bojo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, como proposta para a formação em nível superior.
13 – Uma experiência de formação para professores do Ensino Superior.	Vera Lúcia Bazzo – UFSC	Pesquisa em andamento e visa a discutir uma experiência de formação de professores do Ensino Superior desenvolvida na década de 1990 na Universidade Federal de Santa Catarina.
14 – A reconstrução das diretrizes internas de estágio curricular nas instituições de Ensino Superior: a experiência da PUC Minas.	Maria Inês Martins – PUC MG; Evanilde Maria Martins – PUC MG	Não localizei o objetivo da pesquisa.

(continuação)

MINICURSO		
Título	Autor / Instituição	Objetivo do estudo
1. Parceria universidade-indústria e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá.	Daniel Schugurensky (University of Toronto); Judith Naidorf (Universidad de Buenos Aires)	Explora mudanças na cultura acadêmica que ocorreram nas últimas décadas nas universidades públicas. A partir de uma perspectiva histórica e comparada (descrevendo os casos da Argentina e do Canadá), analisam-se as características das universidades e da cultura acadêmica no período do pós-guerra (1950-1970) e do final do século (1980-2000).
2. <i>Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas.</i>	Marcela Molis (UBA/Argentina)	Levando-se em consideração que as relações de poder se reconstróem no interior das universidades, nossa preocupação com relação às ciências sociais é a seguinte: até que ponto essas novas relações de poder (neoliberalismo) são compatíveis com os valores democráticos que caracterizaram as instituições universitárias latinoamericanas?
3. <i>Investigación, transferencia, extensión y docencia: análisis de las concepciones en la política científica y universitaria de la argentina.</i>	Ariel Langer	O objetivo final dessa análise será responder ao questionamento sobre como e por que a universidade se relaciona com as outras instituições da sociedade. Em outras palavras, o que está em discussão é o rol social da universidade pública.
4. <i>Seminario educación superior, aparato productivo y mercado de trabajo en países avanzados y América latina..</i>	Dra. Graciela C. Riquelme (UBA)	Não disponível para acesso no site ANPED.
5. <i>Estudios e investigaciones sobre educación superior, aparato productivo y mercado de trabajo en Argentina: la agenda tradicional y nuevos desafíos.</i>	Graciela C. Riquelme (UBA)	Não disponível para acesso no site ANPED.
6. Políticas de educação superior comparadas: os casos Brasil-Argentina.	Coordenação: Ângela Siqueira (UFF); Graciela C. Riquelme – UBA; Judith Naidorf – Universidad de Buenos Aires; Afrânio Mendes Catani – USP	Não disponível para acesso no site ANPED.
7. <i>Internacionalización de la educación superior en Europa.</i>	Ulrich Teichler - Universidad de Kassel	Não disponível para acesso no site ANPED.
8. <i>Reformas en educación superior desde una perspectiva comparativa: diversas respuestas a desafíos similares.</i>	Ulrich Teichler - Universidad de Kassel	Não disponível para acesso no site ANPED.

Fonte: A autora, 2014.

## 7- LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 29ª REUNIÃO ANPED – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
1. <i>Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México.</i>	Armando Alcântara Santuário Mônica Aparecida da Rocha Silva	(UNAM – México) (CEPPAC/UnB)	Esse trabalho pretende dar um panorama geral de aspectos comuns que as mudanças realizadas nos sistemas de educação Superior na Argentina, México, Chile e Brasil, países com os maiores números de matrícula no nível superior de ensino na América Latina. Também busca assinalar as diferenças nos processos de mudança gerados pelo estabelecimento e desenvolvimento nas condições específicas de cada país com suas mediações e resistências.
2. <i>Entre la autolimitación y el intervencionismo estatal. Las políticas universitarias en argentina en 20 años de democracia.</i>	Mônica Mestman Cláudio Suasnábar	(FLACSO/UBA) (FLACSO/UNLP)	Analisar as linhas de continuidade e ruptura do campo da produção de políticas de educação e universitária da Argentina do início da democracia até a gestão Kirchner.
3. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica.	Mario Luiz Neves de Azevedo	UEM	A integração dos sistemas de educação superior na Europa, região que, desde o fim da segunda guerra mundial, está procurando eliminar as fronteiras em todos os âmbitos. O Processo de Bolonha, homenagem à universidade mais antiga da Europa, é o nome do conjunto dos eventos (reuniões, resoluções e normas) relativos às medidas de implementação dos princípios da reunião de ministros da educação europeus que ocorreu em Bolonha, em 1999, com a finalidade de construir um espaço europeu de educação superior até o ano 2010, cujos objetivos fundamentais encetam, principalmente, para a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a outras regiões e para a mobilidade e o emprego no Espaço Europeu. Dessa maneira, analisa-se também o papel dos atores sociais nesse processo e a discussão a respeito da natureza da educação superior: um bem público catalisador da solidariedade internacional ou uma mercadoria a ser explorada na construção de um mercado educativo transnacional.
4. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES.	José Carlos Rothen	UNITRI	Tomando como pressuposto que a história da avaliação das instituições segue duas vertentes, a da emancipação/formação e a da regulação/controle, esse trabalho tem como objeto de investigação os documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação que implantam o SINAES, visando identificar as concepções de avaliação neles presentes.
5. Inovações educativas na sala de aula universitária: ruptura paradigmática /resistência ao ethos regulatório?	Mari Margarete dos Santos Forster Maurício Cesar Vitória Fagundes	UNISINOS	A presente investigação, através de estudo de casos, vem analisando, no âmbito de duas universidades brasileiras, práticas pedagógicas em cursos superiores de graduação que estimulam a reconfiguração de saberes relacionados com o ensinar e o aprender.
6. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: o triplo papel da avaliação.	Stella Cecilia Duarte Segenreich	UCP	Para isso, procurou-se delinear os principais traços da “explosão” da EAD na Educação Superior Brasileira, nos últimos três anos, mapear as questões controversas que estão em pauta nos dados levantados e nas discussões em torno dos documentos legais já aprovados ou em vias de aprovação.
7. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação.	Celia Regina Otranto	UFRRJ	Reforma Universitária.
8. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado.	Cristina Helena Almeida de Carvalho	UNICAMP	Esse texto pretende discutir a relação entre a agenda neoliberal e a implementação da política pública para o Ensino Superior, no Brasil, nos dois mandatos de FHC e no governo Lula, no contexto de redefinição das

(continua)

(continuação)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
			fronteiras entre o segmento público e o privado e entre financiamento público e privado do sistema. A hipótese central é que apesar dos constrangimentos, a ação estatal não foi resultado exclusivo da intervenção externa.
9. Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior?	Alfredo Macedo Gomes	UFPE	No presente trabalho, interrogamos as razões que levaram à construção, uso e reprodução, no campo da educação superior, daquelas identidades discursivas. Causalidades históricas devem ser demonstradas nos dois casos, e causas, principalmente de natureza político-ideológica, portanto, sociais, têm sido fundamentais na formação e reprodução das identidades discursivas referidas. A pesquisa é desenvolvida a partir da análise da produção acadêmica do campo da educação superior.
10. Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo.	Katia Regina de Souza Lima	UFF	Esse trabalho analisa os principais condicionantes da relação estabelecida entre a opção política dos governos Cardoso e Lula da Silva em manter o pagamento da dívida pública brasileira e a sistemática diminuição do financiamento público para a educação superior.
11. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior.	Mariluce Bittar Carina Elisabeth Maciel de Almeida	UCDB UFMS	Nesse texto, analisa-se o processo de implantação da política de cotas para negros na educação superior, tomando como base a implementação dessa política na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Investigou-se, também, em que medida o sistema de reserva de vagas para negros pode ser considerada uma estratégia de acesso e permanência dos estudantes negros na educação superior.
12. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas.	Denise Bessa Léda	UFMA	Tendo como foco a nova configuração do trabalho, esse texto discutirá suas repercussões sobre os docentes do Ensino Superior. O modelo toyotista de organização e gestão do trabalho repercutiu fortemente no campo educacional, sendo inspiração para legislações, currículos, projetos e o trabalho pedagógico. O docente também é afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o incremento do número de tarefas a serem realizadas. Os docentes em instituições privadas têm a realidade marcada pela insegurança dos contratos temporários; a redução de disciplinas para punir “maus comportamentos”, o que implica em redução de salário; a submissão ao poder do “cliente” e salas com número excessivo de alunos. São condições de trabalho perversas, com consequências de diversas ordens para os sujeitos envolvidos. Essa conjuntura é passível de ter uma outra configuração.
13. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior.	Ana Maria de Oliveira Cunha Graça Aparecida Cicillini Talamira Taita Rodrigues Brito	UFU	A presente pesquisa é um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida por um grupo de professores e estudantes de pós-graduação e graduação, que compõem o Núcleo de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas – NUPESPE –, do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Teve como objetivo investigar sobre a formação dos professores nas áreas de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
14. Orientação de teses e dissertações: individual e/ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação no Brasil.	Ana Maria Netto Machado Lucídio Bianchetti	UNIPLAC UFSC	A partir de extensa investigação, envolvendo pesquisadores <i>seniors</i> de PPGes consolidados, analisamos as concepções e modalidades de orientação de teses e dissertações praticadas ao longo de 40 anos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação, explicitando as metamorfoses pelas quais veio passando e seu impacto nas produções acadêmicas.

(continuação)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
15. Produtos finais de um mestrado profissional: um estudo de caso.	Giselle Rocas de Souza Fonseca Luiza Rodrigues de Oliveira Maylta Brandão dos Anjos Rose Mary Latini	Centro Universitário Plínio Leite	Esse estudo tem como objetivo a análise da implantação de um mestrado profissional diante das políticas da pós-graduação no Brasil. A finalidade é discutir se a demanda da pós-graduação <i>stricto sensu</i> , com base nas características do mestrado profissional, está sendo atendida pelo curso analisado.

Fonte: A autora, 2014.

## 8 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 30ª REUNIÃO ANPED – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
1. Políticas públicas da educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006).	Maria Cleide Lima Pereira Cavalcante	GEPPES / UCDB / UNIDERP	Esse artigo faz parte da pesquisa que investiga as políticas públicas da educação superior, o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos em instituições privadas de Mato Grosso do Sul no período de 1996 - 2006.
2. Democratização no Ensino Superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades.	Hustana Maria Vargas	PUC-Rio	Não disponível para acesso no site ANPED.
3. Estado e políticas públicas: estudo sobre o ordenamento jurídico constitucional e infra-constitucional para a educação superior.	Michelle Feitosa Magno	UFPA	Esse texto tem por objetivo apresentar os resultados preliminares da pesquisa em desenvolvimento, cuja finalidade consiste em analisar as políticas públicas formuladas pelo Estado brasileiro para a educação superior por meio de instrumentos normativos, tendo como marco a Constituição Federal de 1988.
4. A educação superior em Mato Grosso: um olhar sobre a formação docente.	Tânia M. Lima Beraldo Tereza C. M. Aguiar Veloso	UFMT	Não disponível para acesso no site ANPED.
5. Universidade nova/plano de reestruturação e expansão das universidades federais: mais uma dose da reforma universitária?	Denise Bessa Léda	UFMA / UERJ	O presente estudo vai nesse caminho e busca discutir alguns elementos dessa trajetória, especialmente a proposta mais recente, o projeto "Universidade Nova", ou como foi denominado mais recentemente, "Plano de reestruturação e expansão das universidades federais".
6. Natureza e tendências dos cursos de graduação presenciais criados no Distrito Federal entre 1995 e 2005.	José Vieira de Sousa	UnB	O presente trabalho tem por objetivo apresentar e discutir resultados de pesquisa realizada sobre a natureza e as tendências verificadas na criação dos cursos de graduação presenciais no Distrito Federal/DF, no período entre 1995 e 2005.
7. O PROUNI como política de inclusão: estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006.	José Carmello Carvalho	PUC-Rio	O presente estudo insere-se no escopo das pesquisas da ANPED – em especial do GT Política do Ensino Superior – por avaliar os impactos de uma política de ação afirmativa, desencadeada pelo Governo Federal, voltada à inclusão no Ensino Superior privado de grupos sociais sem chances efetivas de acesso às universidades públicas.
8. Acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira.	Sandra Sales	UERJ	Não disponível para acesso no site ANPED.

(continua)

(continuação)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
9. A política de avaliação da educação superior e os desafios da implementação do SINAES.	Olgaíses Maués	UFPA	Esse texto tem como objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa em curso sobre as políticas de avaliação, buscando-se, por meio do estudo de uma instituição federal de educação superior, investigar o papel que essa política desempenha. Para tanto, procurou-se analisar como vem ocorrendo a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), verificando como se processou a realização de uma das etapas desse sistema, aquela referente à avaliação interna ou autoavaliação.
10. Desafios da produção de conhecimento em educação – perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação.	Stela M. Meneghel – FURB – Fabiane Robl – Joyce Wassem	FURB	Esse estudo, que se fundamenta em pesquisa e dados bibliográficos, inicia esclarecendo a origem dos conceitos de centro e periferia e suas implicações para a produção de conhecimento, o que permite distinguir IES de excelência, periféricas e emergentes. Em seguida, analisa alguns dados de PPGE segundo essas características e faz considerações sobre a necessidade de repensar critérios de avaliação e de impacto do compromisso social da produção científica em educação.
11. Política de financiamento da pesquisa no Brasil e no Pará.	Vera Lúcia Jacob Chaves	UFPA	Esse texto apresenta parte dos resultados da pesquisa que desenvolvemos cujo objetivo central consiste em analisar os resultados da adoção da política de financiamento da pesquisa na produção do conhecimento científico no Brasil e no Pará, no período de 2000 a 2005.
12. Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos.	Regina Célia Linhares Hostins	UNIVALI	Em face da conjuntura que conforma a produção do conhecimento nas últimas décadas, notadamente no campo das Ciências Humanas e Sociais, no presente estudo, foram analisados os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam a formação do pesquisador em Educação. Como recorte, foram tomados os Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> considerados de excelência e com nível de inserção internacional na avaliação continuada da CAPES 4, de acordo com o parecer da Comissão de Avaliação da área de Educação (CAED), no período de 1998 a 2003.
13. Pedagogia da pesquisa: incidências sobre a formação do cientista.	Rosa Maria Neves	IES	O presente trabalho busca se afastar de depoimento de educadores sobre o processo de formação de pesquisadores, para buscar, na literatura de outros campos de conhecimento e na literatura sobre o conhecimento e o fazer científico, incidências sobre a formação de cientistas.
14. <i>La localización de las propuestas de las agencias internacionales en la práctica: el caso de la formación docente en Argentina y Brasil.</i>	Jason Beech	UDES	Esse trabalho analisa como foram interpretadas as propostas das agências internacionais (UNESCO, OCDE, Banco Mundial) nas reformas de formação docente no Brasil e na Argentina.
15. Universidades corporativas: o que são e para que servem?	Celia Regina Otranto	UFPRJ	Tem por objetivo divulgar a pesquisa desenvolvida a respeito das universidades corporativas e esclarecer aos professores-pesquisadores quais são os fundamentos desse tipo de educação superior, que vêm se multiplicando no Brasil e no mundo e, cada vez mais, buscando parceria com nossas universidades acadêmicas.

Fonte: A autora, 2014.

## 9 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 31ª REUNIÃO ANPED – OUT 2008 - GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
1. O Ensino Superior em disputa: apoio e alianças de classe à política para o Ensino Superior no governo Lula.	Patrícia Vieira Trópia	PUC-Campinas	O objetivo desse trabalho é analisar a política para o Ensino Superior no governo Lula (2002-2007) como resultante de um processo político de alianças e embates de classes e frações de classes no Brasil, na atual fase do capitalismo neoliberal. Apesar de amplamente dominante, essa política encontra-se em disputa. Por isso, analisar os interesses de classes em jogo constitui uma tarefa teórica e politicamente atual e necessária.
2. Universalização da educação superior em Cuba.	Regina Maria Michelotto	UFPR	Responder à questão: como esse país, tão cheio de problemas econômicos e políticos, está realizando essa grande tarefa é, sem dúvida, um desafio.
3. A EAD e a formação de professores.	Jaime Giolo	UPF	O presente texto aborda essa temática em três momentos distintos: começa pela apresentação sintética da legislação; em seguida, descreve o panorama da educação superior (graduação) a distância, na sua curta trajetória histórica, com base nos dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior do INEP, buscando, inclusive, situar as políticas de estado nesse processo; finalmente, aponta o dilema que a EAD está criando para a atividade de formação docente, especialmente para os cursos presenciais.
4. Pós-graduação <i>lato sensu</i> : um estudo da gestão dos cursos presenciais ofertados pelas universidades do Distrito Federal (2003 – 2006).	Vanderlúcia Geralda da Silva	UnB	O presente trabalho tem como objetivo analisar as estratégias de gestão dos cursos presenciais de especialização – pós-graduação <i>lato sensu</i> – ofertados pelas universidades do Distrito Federal (DF), no período compreendido entre 2003 e 2006, bem como os fatores orientadores do processo de tomada de decisão na oferta desses cursos.
5. As políticas de educação a distância e de financiamento da pesquisa em educação no Brasil 10 anos pós-LDB.	Stella Cecília Duarte Segenreich Josenilson Guilherme de Araújo	UCP– CNPq	A finalidade desse mini-curso é continuar a analisar e discutir as transformações ocorridas na educação superior brasileira nesses 10 anos que se passaram após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996).
6. O ensino noturno em uma universidade pública: caráter incluyente?	Ana Paula Leivar Brancaloni Débora Cristina Piotto José Marcelino de Rezende Pinto	UNESP /USP	O objetivo do presente trabalho é discutir o perfil de universitários de cursos noturnos, bem como o conhecimento do acesso a programas de assistência estudantil por parte desses alunos.
7. A internacionalização da educação superior no Brasil.	Karla da Silva Costa	UFMG	O objetivo geral do estudo relaciona-se às condicionalidades impostas à regulação normativa da educação superior no Brasil. Dessa forma, uma primeira etapa de pesquisa envolve a identificação do estágio de internacionalização da educação superior privada no país.
8. Educação superior a distância: a cultura (de) organizadora do real.	Sueli Barbosa Thomaz Cristiane Bittencourt	UNIRIO	A proposta é apresentar, exclusivamente, utilizando a cultura análise como heurística de base, o perfil etnográfico da cultura patente, a cultura visível, a dita, a proclamada pelos estudantes.
9. Formação e profissionalização docente: um diálogo com as políticas públicas a partir do PROESF.	Luciana Teston Sivalle	PUC-Campinas	Esse texto é parte da dissertação de Mestrado que se propõe a analisar memoriais de formação num contexto de cultura, diferenças e construção de identidades de professores. Traz um recorte sobre as políticas públicas para formação de professores, ou a falta delas, para efetivação de programas permanentes de formação.



(continuação)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
10. Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira: um foco na questão da qualidade.	Giselle Cristina Martins Real	UFGD	O presente trabalho procura agregar ao debate acerca da avaliação do Ensino Superior um novo componente, que tem como pressuposto acatar a lógica interna da sistemática de avaliação e a partir dela cotejar os resultados internos processados pelo conjunto dos instrumentos utilizados, com a finalidade de apreender os impactos que essa sistemática engendrou no contexto das instituições do Ensino Superior.
11. A educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do ENADE 2005 e 2006.	Jose Carlos Rothen Fernanda Nasciutti	UNITRI	Esse texto insere-se na discussão de saber se a Educação Superior cumpre um papel de democratização ou, ao contrário, de aumentar as diferenças entre os indivíduos. Com esse objetivo, tomam-se como objeto de análise os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) dos anos de 2005 e 2006.
12. Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da UFPA.	Maria Edilene da Silva Ribeiro Vera Lúcia Jacob Chaves	UFPA	O presente texto objetiva apresentar os resultados obtidos na pesquisa, cujo objeto centrou-se na análise da implementação da política de avaliação institucional nacional na Universidade Federal do Pará, com ênfase para o do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Cursos (Provão) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
13. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional.	Olgaíses Maués	UFPA	A análise de algumas das regulações das políticas educacionais é o objetivo desse trabalho, resultante de uma pesquisa bibliográfica/documental, financiada pelo CNPq, que buscou identificar as relações existentes entre a reforma do Estado, as tendências da educação traduzidas pelas políticas e o estabelecimento de novas regulações no tocante à formação e ao trabalho docente.
14. Formação de professores em nível superior: o projeto veredas e a nova sociabilidade do capital.	Daniela Motta de Oliveira	UFJF	Compreender que, no contexto da reforma educacional mineira, o Veredas expressou a necessidade de atualização da formação de professores a partir de uma nova visão de mundo, nos seus aspectos técnicos e ético-políticos, compreender a formulação do projeto Veredas enquanto expressão da nova pedagogia da hegemonia.
15. Reforma Universitária de 1968 (40 anos)/ Córdoba (90 anos) Reforma Universitária – ecos de 1968.	Sofia Lerche Vieira	UECE	Aprofundar alguns aspectos desse inesgotável assunto que, ao longo da história, tem polarizado interesse no âmbito acadêmico e na sociedade civil.
16. Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro.	Sandra Regina Sales	UNIGRANRIO	Diferentes perspectivas e justificativas que permitem uma melhor e mais completa compreensão sobre as AA e, mais especificamente, sobre o seu potencial no acesso ao Ensino Superior no Brasil.
17. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não cotistas na universidade de Brasília.	Jacques Velloso Claudete Batista Cardoso	UnB	Um estudo sobre a evasão de cotistas e não-cotistas na UnB, além de seu eventual interesse para o conhecimento sobre o abandono no Ensino Superior brasileiro, pode também contribuir para aperfeiçoar o desenvolvimento do referido plano de metas.

Fonte: A autora, 2014.

## 10 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 32ª REUNIÃO ANPED – OUT 2009 – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
1. Desvelando e explorando brechas das políticas públicas em relação à inserção da EAD no Ensino Superior.	Stella Cecília Duarte Segenreich	UCP	Para se desenvolver o estudo sobre o ProUni, foco central dessa comunicação, foi necessário buscar estratégias inusitadas de coleta de dados, como será descrito oportunamente. A intenção de se expor essas brechas ou trilhas é dar uma visibilidade empírica aos caminhos e descaminhos da implantação da EAD no sistema de Ensino Superior privado, nesta década de 2000.
2. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil.	Daniela Motta de Oliveira	UFJF	Abordaremos a EaD e a formação de professores sob dois aspectos principais: o primeiro, é que não podemos pensar a EaD sem compreendê-la não apenas como “modalidade de ensino”, mas enquanto estratégia política privilegiada para a expansão da educação superior, em especial para a formação dos professores. Um segundo aspecto, ligado ao primeiro, está relacionado à compreensão de que a EaD se constitui hoje num mercado extremamente promissor, especialmente se consideramos a apropriação da EaD para baratear a oferta de cursos.
3. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a re-edição de velhas práticas?	José Carlos Rothen Gladys Beatriz Barreyro	UFSCar/ USP	Nessa comunicação, discutir-se-á a hipótese de trabalho de que a adoção dos índices tem por objetivo o desempenho da obrigação herdada de regular o sistema, via avaliação. Para tanto, utilizam-se os mesmos mecanismos do governo anterior: <i>ranking</i> e mídia.
4. ENADE: considerações sobre o primeiro ciclo de avaliação dos estudantes de graduação em uma universidade federal.	Viviane Aparecida Rodrigues Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	UFMG	O presente texto tem como objetivo apresentar os resultados obtidos com o desenvolvimento de pesquisa realizada com o objetivo de analisar as contribuições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação, tendo uma universidade federal como instituição de referência para desenvolvimento do estudo.
5. Avaliação das instituições de Ensino Superior como objeto de pesquisa na pós-graduação brasileira: topografia do campo temático.	Débora Alfaia da Cunha	UFPA e UnB	O objetivo do presente artigo é realizar um balanço, de 1997 a 2007, sobre como o tema da avaliação institucional vem sendo pesquisado nos programas de pós-graduação brasileiros.
6. Impactos da expansão da educação Superior na mobilidade estudantil: o eixo Brasil – Paraguai.	Giselle Cristina Martins Real	UFGD	Tem como objetivo analisar impactos do Acordo do Mercosul na educação superior na região de fronteira entre Brasil e Paraguai. Especificamente, esse trabalho explicita os impactos desse processo em relação à mobilidade estudantil, que consiste em um dos fatores presentes no acordo.

(continua)

(continuação)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
7. Educação indígena e formação de professores.	Irene Jeanete Lemos Gilberto	UNISANTOS	O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre educação indígena, realizada com professores que atuam nas escolas indígenas de Peruíbe e busca trazer subsídios para se compreender o processo formativo dos professores e sua percepção sobre seu papel como elemento integrador na comunidade indígena.
8. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior.	Éder Dantas Luiz de Sousa Junior	UFPB	Uma análise crítica da atual política para o setor que vá além da visão meramente ideológica, vertente importante da construção do conhecimento e da ação política, porém, insuficiente para dar conta da apreensão do concreto em sua totalidade.
9. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate.	Alfredo Macedo Gomes Karine Nunes de Moraes	UFPE /UFG	Discutir os dados que reunimos sobre a educação superior no Brasil, visando contribuir com as análises das políticas de expansão para esse nível de ensino contemporaneamente.
10. Democratização do acesso à educação superior: o caso da universidade de Brasília – campus de Planaltina.	Livia Veleda de Sousa e Melo Jose Vieira de Sousa	UnB	O presente trabalho tem como objetivo analisar os alcances e limites das estratégias de democratização do acesso utilizadas na implantação da Faculdade UnB Planaltina, primeiro campi criado na proposta de expansão da Universidade de Brasília, no período de 2006-2008.
11. O Ensino Superior em tempos de crise do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna: sua expressão nas diretrizes para o curso de Pedagogia.	Regina Celia Linhares Hostins	UNIVALI	Férteis possibilidades de análise e de conexões se revelam quando nos colocamos a pensar os projetos em disputa na sociedade contemporânea, particularmente na educação superior.
12. Avaliação da pós-graduação em educação e o papel do orientador: tensões e avanços.	Sueli Mazzilli	UNISANTOS	Esse estudo tem por objetivo analisar como a função de orientação de dissertações e teses é concebida e realizada em programas de Pós-graduação em Educação, considerando as políticas vigentes para organização, avaliação e controle dos programas de pós-graduação no Brasil.
13. As fundações de apoio privadas: notas para a análise de uma realidade heteronômica.	Giovane Saionara Ramos	UNIPLI	Esse trabalho objetiva identificar elementos que sinalizam uma nova morfologia para a universidade, na sociedade contemporânea, diante das condicionalidades impostas pelos organismos multilaterais (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização Mundial do Comércio, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, Grupo Banco Mundial – BM) (Lima, 2002), através das políticas de ajuste estrutural para os países da América Latina enquanto o ethos acadêmico é desvirtuado.
14. Terceirização na educação superior: cronologia e mapeamento da expansão das cooperativas de mão-de-obra docente à luz da mídia escrita.	Adolfo Ignacio Calderón Henrique da Silva Lourenço	UTP /UMC	O presente artigo visa compreender a expansão desse fenômeno por meio da reconstrução da cronologia dos fatos, da identificação dos momentos históricos do seu entendimento legal e do mapeamento da sua expansão geográfica a partir da identificação de casos concretos que envolveram a atuação da Justiça do Trabalho, do Ministério Público e outros órgãos do Poder Público.

Fonte: A autora, 2014.

## 11 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 33ª REUNIÃO ANPED – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
1 - Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades.	Suely Ferreira	UEG	O trabalho discute a construção de novas concepções e fins sociais que estão sendo requeridos para a universidade pública diante da reforma da educação superior do Brasil (1995-2008) e do Processo de Bolonha, na União Europeia (1999-2008), a partir da análise teórica e documental. Resguardadas as devidas especificidades de ambas as realidades, buscou-se compreender as novas solicitações que estão sendo reclamadas para tais instituições no cenário da internacionalização da educação superior que coloca em debate a necessidade da reconfiguração/modernização das universidades para assumir fins consonantes com as aceleradas transformações decorrentes da reestruturação produtiva do capital em âmbito global.
2 - O Programa Universidade para Todos e a ampliação do acesso ao Ensino Superior: diferentes discursos, difíceis consensos.	Daniela Patti do Amaral	UFRJ	A proposta desse trabalho foi analisar os projetos de lei apresentados por deputados federais e senadores em 2009 e, ainda, os trabalhos apresentados nas três últimas Reuniões Anuais da ANPEd (2007, 2008 e 2009), bem como artigos publicados no Scielo sobre o ProUni e, a partir das análises, problematizar os discursos que estão sendo veiculados acerca do Programa.
3 – A avaliação da educação superior na fronteira Brasil – Paraguai: considerações sobre a construção de um espaço comum.	Giselle Cristina Real	UFGD	O objetivo é explicitar os nexos entre as políticas de avaliação adotadas por Brasil e Paraguai na construção de um espaço latino-americano de educação. Tem como pressuposto que o Processo de Bolonha influenciou o processo de avaliação formulado para o espaço do Mercosul.
4 – O PROUNI e a "democratização do ensino superior": explorações empíricas e conceituais.	Wilson Mesquita de Almeida	USP	O artigo insere-se no campo das relações estabelecidas entre os programas de acesso ao Ensino Superior de indivíduos de baixa renda e a expansão do setor privado. A partir de um estudo qualitativo, baseado em entrevistas com bolsistas do ProUni da cidade de São Paulo, compreendendo cursos diversos das instituições PUC-SP, UNIP, MACKENZIE E UNIBAN, são feitas articulações de alguns pontos centrais nas trajetórias dos estudantes, procurando apreender aproximações e diferenciações. Dentre outras questões correlatas, são discutidas: papel da leitura e sua relação com a redação.
5 – O NUPES e a avaliação da educação superior. Concepções, propostas e posicionamentos públicos.	Gladys Barreyro José Carlos Rothen	USP UFSCar	A comunicação visa explicitar e discutir as concepções de membros do Núcleo sobre avaliação da educação superior. Analisa-se a produção acadêmica sobre a avaliação e os depoimentos de Durham, de Goldemberg e de Schwartzman.
6 – Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional.	Aldertândia da Silva Maciel Sueli Mazzilli	UFAC UNISANTOS	Esse estudo analisa como este princípio foi se configurando no cenário da educação superior brasileira nos vinte anos que se sucederam após a promulgação daquela Carta Constitucional. Partindo da premissa que as políticas e ações governamentais para a educação superior no Brasil, orientadas prioritariamente por interesses econômicos, se contrapõem à ideia de universidade

(continua)

(continuação)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
			contida naquele princípio constitucional, analisa-se os percursos desse princípio, a partir das críticas de estudiosos pautadas pela expectativa de materialização desse princípio, como matriz conceitual do papel social da universidade brasileira.
7 - A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira.	William Mota Júnior Olgaídes Cabral Maués	UFPA UFPA	O texto apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental que busca identificar as possíveis relações entre a nova regulação educacional e o trabalho docente nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil.
8 - O trabalho do professor em face da organização do curso de Pedagogia no centro universitário de Campo Grande/MS: As possibilidades e os limites da utilização dos textos clássicos no Ensino Superior.	Iara Augusta da Silva Olga M. Reis ferro Elcia Esnarriaga de Arruda	UFMS	O artigo objetiva tecer reflexões sobre o trabalho docente em face da organização do curso de Pedagogia, no Centro Universitário de Campo Grande/Mato Grosso do Sul – UNAES. A pesquisa teve como referência uma experiência desenvolvida no período entre 2004 a 2008.
9 – Configurações da pós-graduação no Brasil: o programa de pós-graduação em educação da UNESP de Marília e o momento histórico de sua reestruturação.	Rosane Michelli de Castro	UNESP	Nesse texto, apresentamos resultados da pesquisa desenvolvida, em nível de estágio pós-doutoral, junto à Fundação Carlos Chagas, com o objetivo geral de identificar, reunir, analisar e interpretar aspectos da Pós-Graduação em Educação da FFC – Unesp/Marília (1988-2008) e suas contribuições para a Pós-Graduação no Brasil.
10 – Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado?	José Vieira de Sousa	UNB	O presente artigo analisa a tendência do crescente aumento do número de vagas ociosas na educação superior brasileira, verificado notadamente no setor privado, no período entre 2003 e 2008. Nele, analisa-se em que medida essa tendência pode traduzir uma redução do poder indutor de expansão do setor.
11 – Quem disse que a classe média se preocupa com a universidade? Uma análise dos protótipos sobre educação superior na VEJA (1995-2008)	Gustavo E. Fischman Sandra Regina Sales	ASU UFRRJ	Nesse trabalho, analisamos os protótipos sobre educação superior nos artigos de pesquisa da Revista Veja, durante o período de 1995 a 2008. A pesquisa oferece uma compreensão sobre o desenvolvimento das opiniões e das políticas públicas no campo da Educação Superior, indicando o protótipo “Redenção Consumista” (FICHMAN & HASS, 2009) como principal tendência.
12 – Currículo universitário: o que pensam os docentes?	Elisabete A. Pereira	UNICAMP	Trata-se de uma pesquisa com docentes de uma universidade pública paulista, que visou conhecer aspectos importantes relativos à forma destes verem, entenderem e avaliarem a atual estruturação curricular dos cursos de graduação em que atuam e a forma de entenderem e avaliarem qual seria a melhor ênfase curricular para a formação dos atuais alunos.
<b>PÔSTER</b>			
1- O estágio curricular na graduação em Enfermagem.	Ana Lúcia Marran Paulo Gomes Lima	UFGD	Esse trabalho partiu de uma indagação problematizadora sobre os impactos do estágio curricular supervisionado e de seu entendimento no processo de formação inicial do enfermeiro e é parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado em andamento.
<b>MINICURSO</b>			
1- A política de pós-graduação no Brasil: o balanço de uma década.	José Silvério Baia Horta	UFAM	Ementa: Mudanças quantitativas e qualitativas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil, no período 2000-2009. A disparidade entre as Grandes Áreas e Áreas e entre as diferentes regiões do país. O impacto da dimensão regional. A atuação das agências de avaliação e fomento. A avaliação da pós-graduação: análise comparativa dos resultados das avaliações de 1998, 2001, 2004 e 2007.

Fonte: A autora, 2014.

## 12 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DO ENSINO SUPERIOR – 34ª REUNIÃO ANPED – GT 11 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
1- Estudos sobre Políticas Públicas em Educação na Pós-Graduação Brasileira: principais teorias e teóricos discutidos nos programas de excelência (CAPES 2004 – 2006).	Regina Celia Hostins	UNIVALI	O trabalho pretende analisar as concepções e autores privilegiados na formação dos pesquisadores em educação, especialmente no que se refere aos estudos sobre as políticas públicas em Educação. Buscou-se focalizar, a partir desse <i>locus</i> particular, os Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE considerados de excelência e com nível de inserção internacional na avaliação continuada da CAPES, no período de 2004-2006.
2- Políticas de formação de professores no país: será o PROUNI o novo protagonista da formação de mão de obra docente?	Daniela Patti do Amaral Fátima Bayma de Oliveira	UFRJ FGV	O trabalho procura identificar, ao longo dos meses de julho de 2010 a fevereiro de 2011, a situação dos alunos que ingressaram em duas instituições de Ensino Superior privadas em Campo Grande na condição dos primeiros bolsistas do ProUni nos anos de 2005 e 2006, em cursos de licenciatura.
3- 3 acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul. Saberes tradicionais e as lutas por autonomia de seus povos.	Antonio Hilario Antônio Brand Adir Casaro Nascimento	UFMS UCDB UCDB	O presente texto é fruto de pesquisas no acompanhamento de políticas públicas de formação de professores indígenas, assim como a acadêmicos índios nas várias Instituições de Ensino Superior (IES) de Mato Grosso do Sul, e se propõe a problemática da possibilidade do diálogo de saberes e da construção de autonomia por parte de acadêmicos indígenas no contexto da academia.
4- Política de Avaliação da Pós-Graduação e suas consequências no trabalho dos professores-pesquisadores.	Wercy Rodrigues Costa Júnior	UCDB	Esse artigo investiga a precarização do trabalho docente na pós-graduação no contexto da política avaliação realizada pela CAPES, situando-a no triênio 2004-2006. Investiga, de modo mais específico, a pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área de educação e os critérios de avaliação da política implementada pela CAPES.
5- O financiamento das IFES brasileiras e o custo do aluno em FHC e LULA.	Nelson C. Amaral	UFG	O estudo calcula o custo médio dos alunos das IFES no período FHC (1995-2002) e no período LULA (2003-2009), utilizando-se de uma modelagem elaborada por Amaral e Pinto (2011). Conclui-se que no período LULA há elevação no quantitativo de alunos, nos recursos financeiros e no número de professores.
6- Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior?	Cristina Helena Carvalho	UNICAMP	O texto pretende analisar o Programa Universidade para Todos no que tange o financiamento federal ao segmento privado e no que tange o financiamento federal ao segmento privado. A intenção é, por um lado, examinar o impacto da renúncia fiscal proveniente do programa sobre a rentabilidade dos estabelecimentos educacionais e sobre as finanças públicas. Por outro lado, a intenção é averiguar sua contribuição em prol da democratização do acesso à educação superior.

(continua)

(continuação)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
7- A Educação Superior no Plano Nacional de Educação, 2011-2020: a proposta do Executivo.	Olgaíses Maués	UFPA	Nesse trabalho, analisamos o lugar que a Educação Superior ocupa no projeto de lei 8.035/10, buscando verificar os recuos e os avanços porventura existentes nessa área. A educação superior tem sofrido nos últimos anos uma série de mudanças oriundas de diferentes políticas, podendo-se dizer que houve uma verdadeira reforma, na medida em que várias portarias, decretos, leis, resoluções foram emitidas, dando outra configuração a esse nível de ensino.
8 - EAD no Sistema de Educação Superior: questões para a agenda 2011-2020.	Stella C. Segenreich	UCP	Essa comunicação tem por objetivo descrever, sob a ótica da formulação de políticas públicas desenvolvida por Kingdon, qual a participação da EAD no estabelecimento da agenda das políticas públicas, em dois momentos: o período que se inicia com a institucionalização da EAD pela LDB/96 e se consolida no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001; e o período durante o qual se prepara a agenda que constituirá o PNE 2011 – 2020.
9- Impasses e perspectivas das CPAS após a introdução dos índices gerais.	Assis Leão da Silva	UFPE	O presente trabalho tem por objetivo analisar a avaliação institucional nas universidades federais, considerando suas possibilidades como mecanismo para a formulação de políticas institucionais. O estudo analisa as Comissões Próprias de Avaliação (CPA), nessas instituições, responsáveis pela coordenação do processo de avaliação, tendo como referência as alterações que se processam na política de avaliação da educação superior com a introdução, dentre outras, dos índices gerais como parte na lógica e contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
10- Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares: contextos e pretextos.	Marlize Rubin Oliveira	UFRGS	O objetivo central desse artigo foi analisar os contextos e pretextos dos Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares, no âmbito dos Cursos de doutorado reconhecidos e recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visam estabelecer um diálogo entre ciências humanas e da natureza.
11- Docência no Ensino Superior Brasileiro: representações de Pós-Graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior.	Vanessa Bueno Campos	UFU	As reflexões apresentadas nesse artigo advêm de uma pesquisa realizada no período de 2006 a 2010, que objetivou apreender os sentidos e os significados de docência no Ensino Superior, expressos nas representações de mestrandos e doutorandos de instituições federais de Ensino Superior das diversas áreas de conhecimento e regiões geográficas do Brasil. Os dados foram obtidos a partir de 980 questionários e complementados através de entrevistas com 40 pós-graduandos e observações das atividades em sala de aula de dois professores.
12- A política de educação profissional do governo LULA: novos caminhos da educação superior.	Celia Regina Otranto	UFRRJ	O texto se propõe a tratar das mudanças que vêm ocorrendo na educação profissional brasileira, destacando algumas das mais recentes, promovidas nos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva, com relevo no segundo mandato, que proporcionaram o arcabouço necessário à implantação da atual reforma.
13 - O projeto do executivo para o PNE 2010 – 2020: estratégias de enfrentamento à hegemonia neoliberal para que a Universidade Pública não seja silenciada.	Giovane S. Ramos	UNIPLI	Diante das práticas hegemônicas neoliberais em curso no interior da universidade, esse artigo analisa a nova proposta de Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) e legislação relacionada, durante os anos de 2010 e 2011. Objetiva investigar como se constituem as estratégias de

(continuação)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO
			enfrentamento pelo movimento docente – intervenção organizada da sociedade civil – diante da imposição da conversão de reivindicações históricas em projetos de apassivamento, distintos, portanto, de direitos sociais.
<b>MINICURSO</b>			
1. A avaliação da educação superior nos governos Lula.	Gladys Beatriz Barreiro José Carlos Rothen	(EACH/USP) (UFSCAR)	Não disponível para acesso no site ANPED.
<b>PÔSTERES</b>			
1- Programa Universidade para Todos – PROUNI: um retrato dos bolsistas.	Elaine Teresinha Dias Izabel Cristina Petraglia Cleide Rita Silvério de Almeida	UNINOVE	Esse trabalho apresenta um retrato dos bolsistas PROUNI em dez municípios brasileiros. É um recorte de uma pesquisa nacional financiada pela Capes/INEP no âmbito do Observatório da Educação.
2- Estudando na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: trajetória de estudantes vindos da rede pública de ensino.	Silcia Soares da Silva	UFRN	Dentro dessa temática de acesso e permanência na universidade, insere-se essa pesquisa, em nível de Mestrado, que tem como objetivo investigar como se dá a trajetória de estudantes da rede pública na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
3- Programas de permanência nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul – 2003 a 2010.	Débora de Souza	UCDB	Esse trabalho tem como problema de pesquisa identificar e caracterizar quais são os programas de permanência nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul no período de 2003 a 2010.
4- O processo de Bolonha e o plano de expansão e reestruturação das Universidades Federais Brasileiras [REUNI]: aproximações e distanciamentos.	Ralf Hermes Siebiger	UFGD	O presente trabalho consiste de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, e tem como intenção verificar o discurso e a instauração de políticas educacionais que surgiram em contextos e locais diversos e que apregoam a adoção do regime de ciclos na organização do ensino e da pesquisa no âmbito da Educação Superior.
5- Políticas de acesso e permanência na Educação Superior: uma análise do programa incluir em Mato Grosso do Sul.	Cleudimara Sartori Silva	UCDB	Esse texto tem o propósito de apresentar os resultados preliminares da pesquisa, em desenvolvimento, sobre o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR, como política de acesso e permanência dos alunos com deficiência, nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul, no período de 2005 (implantação do Programa) a 2010 (último ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva).

Fonte: A autora, 2014.



## APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO SEMIESTRUTURADO PARA COLETA DE DADOS

	<b>IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE AVALIAÇÃO ENADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS CURSOS DE ENFERMAGEM NA CIDADE DE CURITIBA</b>		
<b>CLASSIFICAÇÃO DA ENTREVISTA</b>			
Nº de identificação do Questionário: _____ (não preencher).	Data: ____/____/2013	Nome do entrevistador: _____ Assinatura: _____	
<b>IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA</b>			
Horário da entrevista: _____ horas _____ minutos. Iniciais do nome da entrevistada: _____			
<b>1. PERFIL DO COORDENADOR DE CURSO</b>			
1.1	Quantos anos completos você tem?	Anos completos: _____	
1.2	Sexo	( ) Feminino    ( ) Masculino	
1.3	Qual seu nível de escolaridade?	( ) Nível superior completo Em: _____ ( ) Pós graduação incompleta Em: _____ ( ) Pós graduação completa Em: _____ ( ) Mestrado Em: _____ ( ) Doutorado Em: _____	
1.4	Exerce atividade profissional somente nesta instituição?	( ) Somente nesta. ( ) Em outra(s). Qual (is)? _____	
1.5	Qual sua carga horária semanal na função de coordenador?	( ) 20 horas/semanais ( ) 40 horas/semanais ( ) Outro. Especifique: _____	
1.6	Há quanto tempo atua na função? (em anos, até outubro 2013)	( ) até 1 ano ( ) de 1 a 2 anos ( ) de 2 anos a 5 anos ( ) de 5 anos a 10 anos ( ) acima de 10 anos	
1.7	Há quanto tempo atua no ensino superior? (em anos, até outubro 2013)	( ) até 1 ano ( ) de 1 a 2 anos ( ) de 2 anos a 5 anos ( ) de 5 anos a 10 anos ( ) acima de 10 anos	

1.8	Qual sua experiência profissional na área de Enfermagem? (em anos, até outubro 2013)	<input type="checkbox"/> até 1 ano <input type="checkbox"/> de 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> de 2 anos a 5 anos <input type="checkbox"/> de 5 anos a 10 anos <input type="checkbox"/> acima de 10 anos
<b>2 PERGUNTAS ABERTAS</b>		
2.1	A política avaliativa ENADE tem sido uma forma do governo levantar dados sobre as instituições de ensino superior? Como coordenador do curso, você tem tido acesso aos documentos norteadores dessa política?	
2.2	De que forma tem sido estimulada em sua instituição a criação de estratégias para o ENADE? Justifique.	
2.3	Quais ações da coordenação pedagógica em relação à política avaliativa ENADE, dizem respeito diretamente ao corpo docente?	
2.4	Quais ações dizem respeito diretamente a práticas avaliativas dos acadêmicos de Enfermagem?	
2.5	Quais ações têm sido tomadas em relação ao projeto político pedagógico do curso de Enfermagem?	
2.6	Quais as implicações da política avaliativa do ENADE para a coordenação de docentes e discentes do curso de Enfermagem?	
ESPAÇO DESTINADO A OBSERVAÇÕES DO ENTREVISTADOR <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

Fonte: A autora, 2013.

## APÊNDICE 4 – INSTRUMENTO FORMULADO PARA ANÁLISE DE BARDIN

### CATEGORIA FINAL A: CRIAÇÕES DE ESTRATÉGIAS PARA O ENADE: UM CAMINHO NECESSÁRIO AS IES PRIVADAS

2.2 DE QUE FORMA TEM SIDO ESTIMULADA EM SUA INSTITUIÇÃO A CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O ENADE?  
( Organização: 1 = de que forma / 2 = estratégias / 3 = responsabilidade da estratégia)

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	NÚCLEO DE SENTIDO	CATEGORIZAÇÃO INICIAL
<p>E1</p> <p>1. “De buscar conhecimentos e de subáreas [...] a gente tem formado subáreas.”</p> <p>2. “As questões do ENADE, por exemplo, já é uma questão que a gente consegue trabalhar com os acadêmicos.”</p> <p>3. “Ela foi delineada por nós, pelo coordenador da área de saúde, junto com os coordenadores da área de saúde, Fisioterapia, Enfermagem e por todos que iria fazer o ENADE”</p>	<p>1. “Então, a gente formou, por exemplo, esse ano, a gente formou e trabalhou em conjunto. E a gente consegue trabalhar então com questões multiprofissional e multidisciplinar tá? E aí, com isso, a gente consegue transformar transdisciplinariedade, agente consegue trabalhar, por exemplo, com estudo de caso [...] A gente trabalhou esse ano de forma mais intensa e de forma semestral.”</p> <p>2. “Ela é descritiva assim, em forma de estudo de caso, e a gente pretende trabalhar em sala de aula com elas, e, daí, ela é multiprofissional, é, ela consegue ver um paciente como um todo e daí a gente pretende, já colocando de forma as questões posteriores, a gente pretende, por exemplo, colocar ela valendo em porcentagem das questões, é, da prova bimestral.”</p> <p>3. “Esse ano, a gente viu como era a formatação da prova e como seria e a gente achou melhor fazer essa estratégia e a gente viu que deu certo.”</p>	<p>O estímulo para desenvolvimento de estratégias é 100% da IES.</p> <p>Estratégias são diversificadas: reuniões, programações, cronogramas, questões formato ENADE (2/5 = Uniandrade e Unibrasil – sutilmente a IES Tuiuti)</p> <p>Responsabilidade da estratégia: Todos = 1/5 IES = 1/5</p>	<p>CRIAÇÕES DE ESTRATÉGIAS PARA O ENADE: UM CAMINHO NECESSÁRIO DAS IES PRIVADAS?</p>

(continuação)

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	NÚCLEO DE SENTIDO	CATEGORIZAÇÃO INICIAL
<p>E2</p> <p>1. “O primeiro momento ele se deu pela instituição [...] junto aos coordenadores” “[...] reuniões vindas da direção” “então são feitas constantes reuniões [...]”</p> <p>2. “[...] cronogramas de debates entre as coordenações e os discentes e entre as coordenações e a direção” “Cronograma matriz que vem da instituição.”</p> <p>“As questões objetivas como as questões discursivas que o ENADE.”</p> <p>3. “Direção é com certeza o nosso norte em relação ao ENADE.” “[...] porque a instituição, preconiza algumas atividades de coordenação junto ao ENADE.” “O reconhecimento da importância da avaliação do ENADE, ela veio da instituição.”</p> <p>“Então, eu consegui ter a liberdade e autonomia de fazer uma programação durante todo esse ano de 2013 que veio de 2012, então já começou a se discutir o ENADE de 2013 lá em 2012.”</p>	<p>1. “[...] como uma forma de conhecimento e reconhecimento do funcionamento dos SINAES, e dentro do SINAES uma grande parte que nos compete que é o ENADE [...]”</p> <p>2. “[...] falando sobre esses temas do ENADE, sobre como funciona a avaliação ENADE, quais os relatórios que ela gera, como ter acesso a esses relatórios.”</p> <p>“Então, este modelo está sendo trabalhado cada vez mais, junto com o corpo docente e junto com a coordenação.”</p> <p>3. “Então, as dúvidas que nós temos, os questionamentos, as nossas ações elas são sempre alicerçadas pela direção da instituição, que é muito envolvida nesse processo.”</p> <p>“[...] consegui programar esse cronograma que envolvia tanto o corpo docente quanto o corpo discente da instituição, porque, ora, o corpo docente na Enfermagem, na minha experiência, na Enfermagem, na minha concepção, nós ainda temos pouco conhecimento quanto aos sistema de avaliação”/ “2013, durante todos esses dois semestres, nós tivemos 4, 6 encontros, 3 no primeiro semestre, 3 no segundo, hora com o corpo docente especificamente, e hora com o corpo</p>		

(continuação)

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	NÚCLEO DE SENTIDO	CATEGORIZAÇÃO INICIAL
	discente, todos eles com aval da direção, então, nós passamos continuamente um cronograma pra direção com as atividades que nós estamos desenvolvendo, qual o objetivo dessa atividade, quem participou dessa atividade e quais foram os resultados provenientes dela.”		
<p>E3</p> <p>1. “Amplas discussões sobre o ENADE [...] reuniões de colegiado e em pós de gestores universitários.”</p> <p>2. “Especificamente da Escola de Saúde de Biociência, fez um plano de ação pra que os cursos pudessem se movimentar.”</p> <p>“[...] cursos de atualidades.”</p> <p>3. Não consta.</p>	<p>1. “[...] mas na universidade [...], tem sido feito debates importantes, que não temos que fazer estratégias especificamente para o ENADE e, sim, em qualidade de curso, pensar em qualidade de curso, o ENADE ou o seu, é..., sua nota final seria uma consequência dessas políticas de qualidades para os cursos.”</p> <p>2. “[...] especificamente no curso de Enfermagem, foi feito discussões com os alunos, sobre aplicar um instrumento de coleta de dados, um questionários específico para saber qual era o grau de conhecimento desses alunos para o ENADE de oitavo período.”</p> <p>“Questão da escola de saúde, do núcleo de ciência pedagógica que existe em todas as escolas [...] para que todos os alunos pudessem participar pra que eles tivessem discussões gerais sobre esses temas que não são temas, não temas específicos de cada curso.”</p> <p>3. Não consta.</p>		

(continuação)

[illegible]

(continuação)

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	NÚCLEO DE SENTIDO	CATEGORIZAÇÃO INICIAL
	leituras, de atualizações ao longo desses quatro anos, alguma portaria nova referente a práticas que eles tenham vistos e de atualizações.”		
<p>“[...] preocupação com as atualizações.”</p> <p>“[...] conversado em todas as turmas [...].”</p> <p>3. Não consta.</p>	<p>“[...] com a renovação do conhecimento, a busca de novos conhecimentos, eles têm que ter sempre ao longo da vida acadêmica e profissional. Com a turma, por exemplo, que foi pro ENADE que <i>tavam</i> discutindo, refletindo determinados temas, se atualizando ao longo desses quatro anos, porque isso não é uma coisa só pra ser feita nesse ano, é, ao longo da vida profissional deles, que eles possam acima de tudo levar isso pra vida profissional.”</p> <p>“Nós tivemos uma turma específica que foi fazer o ENADE. Mas a gente tenta que eles projetem que as avaliações são referentes a todos e, assim, pertinentes a todos nós, que todos nós temos essa preocupação, não é somente aquela turma que vai pro ENADE.”</p> <p>3. Não consta.</p>		

### 2.3 QUAIS AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO À POLÍTICA AVALIATIVA ENADE, DIZEM RESPEITO DIRETAMENTE AO CORPO DOCENTE?

(Organização: 1 = Ação / 2 = Finalidade desta ação / 3 = Aceitação por parte dos docentes)

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	NÚCLEO DE SENTIDO	CATEGORIZAÇÃO INICIAL
<p>E1</p> <p>1. “Treinamento com todos os professores.”</p> <p>2. “Passar realmente todas as diretrizes que o ENADE exige e como serão.”</p> <p>3. “Dizer que é 100%, que todos aceitam de forma, é, assim, participativa, não!”</p>	<p>1. “É, pra área de saúde, a gente já começou esse ano por ter o ENADE final de ano, né?, mas, com todos os professores da instituição, a gente fará nos próximos anos, a gente fazia treinamento com todos os professores dizendo quais são as diretrizes ENADE.”</p> <p>2. “[...] por exemplo, como que a gente pretende trabalhar com os discentes daqui pra frente, como será o método de avaliação da instituição daqui pra frente, então, a gente vai passar pros professores, pra todos.”</p> <p>3. “Então, muitas vezes, a gente tem que colocar, assim, dizer que é uma diretriz e que tem que ser cumprida, tá? Muitas vezes, você tem que impor.”</p>	<p>1. Ações são diversas: treinamento dos professores, jornada acadêmica, oficina de elab. de itens, discussões.</p> <p>2. Finalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer as diretrizes do ENADE;</li> <li>- apresentação do conceito de avaliação e fornecimento de material;</li> <li>- reciclagem de conteúdos de Enfermagem;</li> <li>- Conhecimento do “processo” do ES;</li> <li>- repensar o curso.</li> </ul> <p>3. Aceitação dos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 IES com participação</li> <li>- 1 IES que é muito complicado,</li> <li>- 1 IES imposição</li> <li>- 2 IES não constam.</li> </ul>	<p>DIVERSIDADE DE AÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO DE ENFERMAGEM FRENTE AO ENADE <i>VERSUS</i> À PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES</p> <p>DIVERSIDADE DE AÇÕES DOS COORDENADORES PARA COM OS DOCENTES: O ENADE COMO PANO DE FUNDO</p> <p>DOCENTES FRENTE ÀS AÇÕES DA COORDENAÇÃO SOBRE O ENADE: DA PARTICIPAÇÃO À IMPOSIÇÃO</p>
<p>E2</p> <p>1. “Jornadas acadêmicas.”</p> <p>“Oficinas de elaboração de itens no formato ENADE.”</p>	<p>1. “A jornada acadêmica, ela não é obrigatória ao corpo docente, mas ela já é realizada fora do período de férias, né? E sempre antes de iniciar o semestre [...] questões abordadas nas jornadas acadêmicas referem-se à avaliação, que ainda é uma dificuldade, então, tanto para o professor quanto para o aluno.”</p> <p>“Nós sabemos que as questões do formato ENADE têm uma característica diferente, certo ou errado, elas acabam estimulando um outro formato de questões, e, durante esse ano de</p>		



<p>“Reuniões da coordenação com o corpo docente.”</p> <p>2. “As questões abordadas nas jornadas acadêmicas referem-se à avaliação.”</p> <p>“Possibilitou material para os professores e que isso possa ser replicado nas avaliações.”</p> <p>“Uma das reuniões, abordado especificamente sobre esse processo de Ensino Superior.”</p> <p>3. “Participação muito grande dos professores.”</p>	<p>2013, foi possível fazer um curso específico para os docentes em relação a essas questões, em relação a essa elaboração de itens.”</p> <p>“Uma das reuniões, abordado especificamente sobre esse processo de Ensino Superior e aonde nós nos inserimos nesse hoje, ele não pode ser de forma alguma, é, falar do acerto seguido pelos professores, e o reconhecimento desse processo possibilita que ele torne um parceiro do professor no processo de avaliação.”</p> <p>2. “[...] que ainda é uma dificuldade, então, tanto para o professor quanto para o aluno.”</p> <p>“Então, nós tínhamos um profissional que fez este treinamento de elaboração de itens pelo INEP e que nos possibilitou um curso muito bom, de bom proveito [...].”</p> <p>“Reconhecimento desse processo possibilita que ele torne um parceiro do professor no processo de avaliação.”</p> <p>3. “[...] envolvimento muito grande dos professores e em relação às propostas de todas as reuniões. Claro que, mesmo nas reuniões com o corpo discente, os professores eram convidados. Eles participaram mais quando as reuniões eram específicas do corpo docente, isso sim [...] percebi um envolvimento durante esse ano e um clareamento das informações em relação aos sistemas de avaliação”</p>		
--	---	--	--





## 2.4 QUAIS AÇÕES DIZEM RESPEITO DIRETAMENTE A PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM?

( Organização: 1 = Ação dos coordenadores e docentes/ 2 = Reação dos discentes)

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	NÚCLEO DE SENTIDO	CATEGORIZAÇÃO INICIAL
<p>E1</p> <p>1. “Estudo de caso.”</p> <p>“Prova bimestral da avaliação global.”</p> <p>2. “Eles não agem muito bem.”</p>	<p>1. “[...] a gente fez esse semestre [...] para eles já irem ficando bem cientes, é, não só a turma que vai fazer prova ENADE, mas como todas as outras já irem se habituando com estudo de caso, já irem se habituando com provas de concursos que vai sendo um prestativa em todos. Enfermagem presta muito concurso né?”</p> <p>“A gente coloca uma prova de simulado do ENADE, tá? Pra valer pelo menos essa prova, né, multidisciplinar, então 30% da nota será dessa prova, então, uma prova, por exemplo, que valeria 10,0, na prova bimestral, ela vale 7,0, então, o restante da nota é desta nota de avaliação do simulado, então, este simulado, eles já vão se habituando com as provas de concursos público e com a prova de ENADE.”</p> <p>2. “[...] eles acham a questão muito longa, chata, cansativa, porque eles têm que ler muito, o enunciado é muito grande, eles só vão começar a entender realmente o motivo daquela lei, lá pelo o sexto período, né, porque eles começam a entender um paciente como um todo, até lá, eles acham tudo muito cansativo e muito chato.”</p>	<p><u>1. Ações dos coordenadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo de caso,</li> <li>- prova bimestral,</li> <li>- questões formato ENADE,</li> <li>- conscientização da prova do ENADE,</li> <li>- reuniões com alunos,</li> <li>- palestras,</li> <li>- concursos de atualidades,</li> <li>- concursos e provas anteriores.</li> </ul> <p><u>2. Reações dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 IES agem bem e envolvem-se</li> <li>- 2 IES não constam no relato.</li> <li>- 1 IES Federal não usa, mas há reação de boicote!</li> </ul>	<p>A QUESTÃO DE DESEMPENHO NO ENADE: A FORMAÇÃO DOS “CURSINHOS”</p> <p>A QUESTÃO DE DESEMPENHO NO ENADE: A FORMAÇÃO DOS “CURSINHOS” NAS IES PRIVADAS</p> <p>A IMPORTÂNCIA DO DESEMPENHO NO ENADE: AÇÕES UTILIZADAS PELAS IES PRIVADAS VERSUS AS REAÇÕES DOS ALUNOS</p> <p>AÇÕES DAS IES PRIVADAS <i>VERSUS</i> REAÇÕES ACADÊMICAS: A IMPORTÂNCIA DO DESEMPENHO NO ENADE</p>

			(continuação)
E2 1. “Participar junto com os alunos no preenchimento do questionário do estudante.”	1. “[...] retomar algumas questões [...] para que o estudante não prejudique a instituição por falta de conhecimento quanto às políticas, esse era o intuito. Eu não fiz isso, tá? Por minha conta e risco. Eu trabalhei com eles durante o ano inteiro, eu já retomei essas questões com eles durante o ano, então, eu conversei a respeito da infraestrutura, eu já conversei a respeito de melhorias, eu conversei a respeito de oportunidades, e, no dia que nós marcamos para preencher o questionário, eu fui até a sala, eu desejei boa sorte e eles preencheram sozinhos.”		
“Conscientização da importância da participação dele e da importância de que ele ficasse na prova pra responder a prova.”	“Nós temos já de relatórios anteriores e de conhecimento aos anteriores de que o aluno que fica com a prova, por pelo menos mais de 3 horas, tem a possibilidade maior de acerto, a prova é uma prova muito extensa [...] sorteio, né? Realizado pela coordenação de 2 <i>tablets</i> pros alunos que ficaram de 3 horas e meia a 4 horas com a prova [...] eu também estava presente na prova, fiquei da entrada dos alunos até a saída do último aluno, e pude fazer esse controle dos alunos que ficaram mais [...].”		
“2 reuniões específicas.”	“Uma delas com um professor que também faz parte da direção, da		

<p>2. “Percebi que eles se envolveram muito.”</p>	<p>instituição, que foi o mesmo que ministrou a oficina de itens pro corpo docente, fez uma fala do corpo discente, onde ele fez uma análise de todas as respostas do ENADE de 2010 e comparou o perfil do nosso aluno com as respostas do Brasil. [...] professora de português da instituição e que deu uma aula brilhante pros alunos em relação interpretação de textos e a elaboração das questões discursivas.”</p> <p>2. “Eles estavam presentes em todos os dias que nós programamos no primeiro e no segundo semestre, participaram das aulas ativamente e conseguiram entender a importância da resposta deles que foi desde o questionário do ENADE até a última questão da prova do ENADE, da entrega da prova.”</p>		(continuação)
<p>E3</p> <p>1. “Trouxemos palestras, falamos sobre o ENADE [...]”</p> <p>“Foi feito um concurso de atualidades da escola de saúde.”</p>	<p>1. “[...] eles entenderam e eu acho que isso trouxe um reflexo bastante grande na adesão desses alunos e até mesmo no compromisso em relação ao ENADE, da importância dele.”</p> <p>“[...] foi feito via <i>Eureka</i>, a distância, os alunos tinham textos disponíveis, que eles tinham que ler e, no final de semana, eles faziam uma avaliação sobre aquilo lá, para saber em que pé, ou momento, ou qual era o grau de conhecimento relacionado [...] a premiação eram aqueles aparelhos de leitura de livros <i>Ebook</i>, tem um nome, como se fosse um <i>Ipad</i>, mas agora me fugiu o nome, mas era daquele aluno que tivesse várias</p>		

2. Não abordado.	avaliações boas, sobre esses temas gerais, mas não foi direcionado.”  2. Não abordado.		(continuação)
E4 1. “Mas nenhuma palavra sobre o ENADE, não tem como objetivo, nenhuma das avaliações têm como objetivo o ENADE [...] Não. Nós não temos”  2. “Alguns cursos na Federal não vão fazer ENADE e fazem boicote e tal. Isso já aconteceu na Enfermagem.”	1. “[...] ninguém tem esse medo de desempenho do ENADE, o que eu acho que a instituição, é, preza muito, é que, como nós temos um ambiente muito politizado, então, às vezes, eles não vão fazer a prova.”  2. “É, eles não acreditam nisso, eles acham que eles não têm que ir, porque, é, que se dane essa política.”		
E5 1. “[...] acesso à prova de concursos anteriores, de provas de avaliações anteriores.”  2. Não consta no relato.	1. “[...] existe um calendário que a gente organiza junto com a turma, junto com cada professor [...] em que cada disciplina realiza um momento de reflexão maior, em termos de todos enfoques que fazem parte da disciplina e, principalmente, após a realização da disciplina, vamos dizer, a dois anos atrás, a três anos atrás, que, atualizações, que situações mudaram, que enfoque novos entraram.”  2. Não consta no relato.		

## CATEGORIA FINAL B: IMPLICAÇÕES DO ENADE: A OPINIÃO DE COORDENADORES DE CURSO DE ENFERMAGEM

### 2.5 QUAIS AÇÕES TÊM SIDO TOMADAS EM RELAÇÃO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENFERMAGEM?

(Organização: 1 = Quais as ações)

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	NÚCLEO DE SENTIDO	CATEGORIZAÇÃO INICIAL
<p>E1</p> <p>1. “Então, eu achei necessário reformular.”</p>	<p>1. “E o plano político da Enfermagem aqui tá muito desatualizado, porque ele sempre foi, é, o curso de Enfermagem sempre foi reconhecido automaticamente, porque sempre os acadêmicos tiraram nota alta, e ele sempre foi reconhecido automaticamente, então ele não foi atualizado por não ser necessário.”</p> <p>“Eu tenho levado em conta, é, o mercado de trabalho atual, principalmente [...] principalmente o Terceiro Setor, que tem pontuado bastante, aquela, é, tem se mostrado promissor, novas diretrizes do ENADE, [...] as novas políticas de, pra Enfermagem [...] as novas resoluções de estágio que a gente teve pra Enfermagem [...] atualizações do COFEN também contêm, então, foi levado tudo isso em conta agora de Enfermagem pra atualizar.”</p>	<p>- Que existem ações diretivas ou não diretivas (veladas) em favor do bom desempenho ENADE;</p> <p>- Que estas ações não implicam em mudanças e/ou reflexões no PPC;</p> <p>- O que pensei: se <i>modo operandis</i> faz com que eu tenha meu conceito ENADE as mudanças não são necessárias.</p>	
<p>E2</p> <p>1. “Eu não tenho uma maleabilidade ou uma flexibilidade de trabalho do meu PPC.”</p>	<p>1. “E, em relação ao projeto político pedagógico, especificamente, o nosso perfil de egresso, competências e habilidades elas são preconizadas pelas DCNs, então, quanto a isso eu não tenho</p>		



	<p>uma maleabilidade ou uma flexibilidade de trabalho do meu PPC, do meu projeto político pedagógico.”</p> <p>“Então, hoje, eu não tenho essa maleabilidade pra mudar o meu projeto pedagógico de curso, visto que ele é alicerçado em uma matriz curricular que eu também, agora, no momento, eu não posso mexer, então, eu tenho que interferir onde eu consigo e onde eu consigo é mais embaixo, é lá no plano de ensino.”</p>		(continua)
<p>E3</p> <p>1. “[...] desde 2012, nós já fizemos, <u>rediscutimos</u> o projeto pedagógico de todos os cursos da universidade, a Enfermagem é um deles.”</p>	<p>1. “Fizemos vários encontros, né?. Fóruns de discussões com todos os professores sobre a condução de suas disciplinas, né? Se aquelas disciplinas têm alcançado os objetivos de coordenação, temos trabalhado com a avaliação institucional também como uma ferramenta importante pra gente poder ter parâmetros de recondução de custos, de ajustes, então, a gente tem buscado fazer alguns ajustes.”</p>		
<p>E4</p> <p>1. “Não, nenhuma.”</p>	<p>1. “O projeto pedagógico está sendo reconstruído mesmo. O ano passado, o ano..., Há dois anos, nós tivemos um projeto grande, é, e nós ganhamos um dinheiro muito grande pra arrumar o projeto pedagógico, então, a gente passou o ano todo com essas avaliações e trazendo pessoas de fora pra conhecer outros modelos [...] A gente acha que o nosso projeto é muito ruim e que o nosso curso é melhor que o nosso projeto e que o projeto não contempla, na verdade,</p>		

	todas as coisas que fazem, então, então, o projeto esse ano é um, é um outro projeto que ele tem que sair.”		(continuação)
E5 1. “Sempre nós estamos reavaliando [...]”	1. “[...] dentro das diretrizes, dentro das necessidades do mercado de trabalho, né, dentro das necessidades que também nós sentimos à medida que nós recebemos cada turma, porque, infelizmente, à medida que nós iniciamos cada turma, a gente vê que algumas fragilidades do aluno chega aqui. Então, o que a gente tenta é, constantemente, tá reavaliando que forma isso vai ser efetivamente ser passado dentro de sala de aula, dentro de cada uma das áreas de conhecimento.”		

## 2.6 QUAIS AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA AVALIATIVA DO ENADE PARA A COORDENAÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE ENFERMAGEM?

(Organização: 1 = Reflexos positivos / 2 = Reflexos limitantes)

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	NÚCLEO DE SENTIDO/	CATEGORIZAÇÃO INICIAL
E1 1. “Ele faz com que, assim, todos se atualizem.”  “Ver as questões falhas [...]”	1. “[...] então, ele faz com que o coordenador se atualize, com que o professor consequentemente se atualize e com que o acadêmico.”  “[...] o que precisa ser melhorado, onde foi os pontos. Ver, por exemplo, qual o professor, quais professores fixos da matéria. Por exemplo, aquele professor	1. <u>Implicações ENADE positivas:</u> - atualização; - corrigir falhas; - planejar políticas institucionais; - parceiro de gestão; - relatório com auxílio no desenvolvimento de trabalho; - parâmetros de qualidades;	IMPLICAÇÕES FAVORÁVEIS E LIMITANTES DO ENADE: A OPINIÃO DE COORDENADORES DE CURSO DE ENFERMAGEM  IMPLICAÇÕES DO ENADE: A VOZ DOS COORDENADORES

<p>“Planejar as próximas políticas [...] institucionais.”</p> <p>2. “[...] esse ranqueamento, ele devia ser mais próximo.”</p> <p>“Dizer pra você que é o melhor instrumento, não é!”</p>	<p>que deu problema no início, todo mundo foi mal naquela questão, o professor responsável por aquela matéria, então, precisa ser trabalhado melhor aquele assunto.”</p> <p>“Julgo extremamente importante, por exemplo, estão reclamando de um item na [...], faltou algum livro na biblioteca, eles pontuaram alguma coisa, aquilo cruza com tal item, então, é extremamente interessante.</p> <p>2. “[...] já estamos vulneráveis, todo mundo já está vulnerável, já estamos ranqueados [...] Já estamos, de algum jeito, reféns, então, já é uma busca. O mundo, as instituições já estão ranqueadas [...].”</p> <p>“Dizer que instituições que estavam lá há muito tempo, pensando que nunca ninguém viria fiscalizar, pelo menos alguém veio fiscalizar e alguns cursos fecharam ou estão em iminência disso.”</p>	<p>- possibilidade de melhorias; - desafio; - peneirar IES; - corrigir e redirecionar o desempenho do aluno;</p> <p><u>2. Negativas:</u> - ranqueamento; - instr. inadequado; - implicação profissional; - preocupações e expectativas.</p>	<p>(continua)</p> <p>A VENDA NOS OLHOS: IMPLICAÇÕES DO ENADE SOB A VISÃO DOS COORDENADORES</p> <p>IMPLICAÇÕES DO ENADE: UM ALIADO OU UM VILÃO NA GESTÃO DO COORDENADOR DE CURSO?</p>
<p>E2</p> <p>1. “ENADE, hoje posso te dizer que é um parceiro”</p> <p>“[...] relatórios embasam, sim, o meu trabalho junto ao corpo docente, quanto discente.”</p>	<p>1. “[...] nas minhas atividades e nas minhas ações de gestão e em nenhum momento eu consigo agora deixar desvinculado disso, não é porque, em 2014, nós não vamos ter ENADE que nós vamos ter de deixar de falar em ENADE [...] o meu trabalho é diretamente relacionado com avaliação do Ensino Superior.”</p> <p>“[...] me dão parâmetros de comparação e que, agora, eu até brinco com a direção,</p>		

<p>“[...] possibilidade de melhoria [...].”</p> <p>2. “tem uma implicação em mim como profissional.”</p> <p>“[...] se ela não for bem entendida e muito bem estruturada, ela pode não ter o resultado que se almeja, que se espera.”</p>	<p>às vezes, que esse ENADE vai ser a resposta ao meu trabalho, porque o meu trabalho iniciou a partir do último ENADE que foi realizado, do penúltimo até esse último.”</p> <p>“[...] de estrutura, tenho possibilidade de melhoria de corpo docente, eu tenho possibilidade de melhoria de projeto de ensino pedagógico, e também de projeto pedagógico de curso.”</p> <p>2. “[...] sim, quando eu comecei a assumir a coordenação, o impacto na minha gestão foi direto. Eu passei a ser cobrada por situações que eu não tinha o retorno pra dar, porque eu não tinha esse conhecimento, então, por vezes, tanto na profissão, quanto no cargo de coordenação, você precisa elencar prioridades ou vai desenvolvendo as atividades conforme as necessidades aparecem.”</p> <p>“[...] um boicote, em uma instituição federal, tem um impacto, na instituição privada tem outro.”</p>		(continuação)
<p>E3</p> <p>1. “[...] sirva como um dos parâmetros pra avaliação de qualidade do curso.”</p>	<p>1. “[...] o ENADE não é o foco da nossa, das nossas discussões aqui. Ele serve como base, como serve a avaliação institucional, como serve os resultados que os alunos nos trazem. Como serve? Vai nos servir esse trabalho de perfil do egresso, como são os outros ranqueamentos do curso e, assim, por diante...”</p>		

(continuação)

<p>“[...] desafio na coordenação do curso de aprendizagem [...].”</p>	<p>“[...] porque você tem que se interar sobre o que acontece aqui, fora e o ENADE, sobre as políticas de educação [...] ter essa condição de repensar, de ir atrás, de ter sentido, eu acho que a universidade tem feito isso bastante com a gente. Como te disse anteriormente, de manter o professor ou gestor, é, com foco no curso, pra que ele tenha tempo de repensar, tirar o professor um pouco, coordenador da sala de aula, pra que ele repense, que ele possa sair, porque ele vá ver outras possibilidades [...].”</p>		
<p>E4</p> <p>1. “[...] no contexto geral, eu acho o ENADE, ele serve pra [...] dar peneirada nessa, é, nesse número exorbitante de escolas [...].”</p> <p>1. “o ENADE? Ele serve para redirecionar, corrigir e tal, tal.”</p>	<p>1. “[...] de que foi abrindo, de Enfermagem (cursos), e aí, então, eu acho que nesse sentido. E também já vi bastante isso, né, de escolas que fazem prova, fazem preparatório para o ENADE e tudo. E sabe que eu acho certo?! A gente não fazer preparatório, que... Eu mesma nunca tive nem curiosidade de saber o que cai no ENADE [...].”</p> <p>1. “[...] como a gente não tem um desempenho ruim, então, a gente já vai caminhando um pouco mais, já estamos pensando em realmente ter uma boa formação [...] melhorar o desempenho dos alunos, nós queremos formar pro mundo do trabalho, nós queremos formar pra pesquisa, [...] então, essas são as discussões existenciais que nós estamos fazendo e como que a gente vai conseguir [...] mas o ENADE não tenho usado pra realmente, infelizmente ou felizmente, não tenho usado pra nada.”</p>		

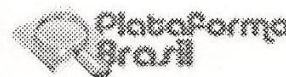
(continuação)

<p>2. “[...] então, enquanto política, o ENADE, eu, eu não sei se não é uma boa política...”</p> <p>“[...] aqui, ele não tem o mesmo peso.”</p>	<p>2. “Acho que até que, dentro das circunstâncias, é a política que existe e é a política que tá, que tá, eu acho que esse ano deu uma, uma melhorada né? Assim, uma melhorada não, assim, está mais evidente, a gente vê escolas realmente com problemas, cursos fechando, coisa que não estava acontecendo.”</p> <p>“Por que aqui é, a, a Federal. Ela, é, só quem tem uma carreira forte compreende isso, né, ela não é assim, não gosta muito de ser avaliada, essa é a primeira coisa. É, eu não sei, eu não sei nem porque que não gosta de ser avaliada, mas nós somos avaliadas todo tempo, e o ENADE é mais uma dessas avaliações.”</p>		
<p>E5</p> <p>1. “[...] prova de conhecimentos é uma questão importante [...].”</p> <p>2. “[...] Existe uma preocupação, existe uma expectativa [...].”</p>	<p>1. “[...] que faz parte de todo esse processo, acho que essa avaliação dessa prova ela tem que ter também uma implicação mais direta para os alunos. Para eles sentirem um pouco mais o compromisso dessa responsabilidade e acho que, em termos assim, da instituição em si, acho que teria que ter alguma outra forma de poder mensurar melhor realmente as condições da instituição.”</p> <p>2. “[...] a gente sabe que essas informações são públicas, então, é uma forma, assim, que o trabalho de uma forma ele é exposto.”</p>		

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE AVALIAÇÃO "ENADE" NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS CURSOS DE ENFERMAGEM NA CIDADE DE CURITIBA - PR

**Pesquisador:** Maria Caroline Waldrigues

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 20141313.0.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 433.416

**Data da Relatoria:** 23/10/2013

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado à linha de pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, desenvolvido pela mestrandia Maria Caroline Waldrigues, sob orientação da Profa. Dra. Maria Tereza Carneiro Soares. A pesquisa será desenvolvida na perspectiva qualitativa, com objetivo de conhecer o modo como os coordenadores de curso de graduação em Enfermagem percebem as implicações da política avaliativa - ENADE - ao exercerem a função de coordenador pedagógico. Dessa forma, o local de realização do estudo serão 07 (sete) Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Curitiba-PR, as quais oferecem curso de graduação em Enfermagem, a saber: Centro Universitário Campos de Andrade, Faculdade Evangélica do Paraná, Faculdades Integradas do Brasil, Faculdades Pequeno Príncipe, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Federal do Paraná e Universidade Tuiuti do Paraná. Destaca-se que somente participarão as IES que concordarem em participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Concordância de desenvolvimento da pesquisa. Os critérios de inclusão das Instituições de Ensino Superior (IES) para participação nesta pesquisa foram ofertar curso de graduação em Enfermagem em nível de bacharelado; ofertar o curso na modalidade presencial; ter participado do Exame Nacional de

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 280

**Bairro:** 2º andar

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

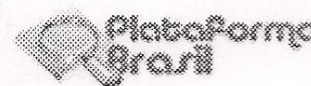
**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 433.416

Desempenho de Estudantes (ENADE) nos dois últimos ciclos avaliativos realizados nos anos de 2007 e 2010. Como critérios de exclusão das Instituições de Ensino Superior (IES) foram estabelecidos que não participarão da pesquisa as instituições que não estiverem contempladas nos dois últimos ciclos avaliativos, e que estejam em processo de extinção ou de avaliação para credenciamento. Os sujeitos da pesquisa serão os coordenadores dos cursos de graduação em Enfermagem das respectivas IES, os quais têm por atribuição a realização da gestão pedagógica do curso, bem como a incumbência de elaborar e acompanhar os processos de renovação do reconhecimento e de avaliação do curso perante os órgãos internos e externos à instituição, dentre outras atividades atribuídas pelo conselho ou comissão de graduação. Somente participarão os sujeitos que concordarem em participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aqueles que possuírem Bacharelado e/ou Licenciatura em Enfermagem. Quanto aos critérios de exclusão dos sujeitos, não participarão da amostra aqueles que não aceitarem participar da pesquisa quando da realização do convite pessoal. Desse modo, os dados serão obtidos por meio de entrevistas, sendo gravadas eletronicamente, a qual será guiada por um instrumento semiestruturado a partir das impressões individuais sobre aspectos relacionados aos objetivos do estudo, com duração, aproximadamente, de uma hora. Esse instrumento é composto por duas partes: a primeira contém 08 (oito) questões fechadas, referente ao perfil dos entrevistados, que serão preenchidas pela pesquisadora do estudo em um tempo estimado de 10 minutos; a segunda parte refere-se a 06 (seis) questões abertas com o intuito de analisar o modo como os coordenadores de curso de graduação em Enfermagem percebem as implicações da política avaliativa  $\zeta$  ENADE, as quais serão gravadas por meio eletrônico. Ambas as partes ocorrerão em local reservado que permita a preservação da individualidade e sigilo dentro das instalações da instituição participante. Ressalta-se, segundo o projeto, que após

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 280

**Bairro:** 2º andar

**UF:** PR

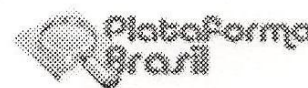
**Telefone:** (41)3360-7259

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 433.416

aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa será realizado um estudo piloto com 02 (dois) coordenadores de curso, não participantes da amostragem, os quais irão responder ao instrumento de entrevista, com vistas à análise e críticas das questões aplicadas, com a finalidade de não gerar dúvidas aos coordenadores das IES. Com relação à análise dos dados, as questões fechadas serão tabuladas e apresentadas em frequências absolutas e relativas em formatos de tabelas, gráficos e analisados à luz da literatura específica. Já os dados qualitativos, obtidos por meio de entrevista, serão transcritos na íntegra e submetidos ao processo metodológico de análise temática de Bardin (2011). Salienta-se que as entrevistas, após as transcrições, serão devolvidas aos respectivos coordenadores para validação. Ainda, faz-se importante pontuar que tanto o nome da instituição de ensino, como do coordenador de curso participante serão preservados e, em nenhum momento da pesquisa, serão revelados em relatório a ser produzido, posteriormente. O projeto faz menção à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/CNS, do Ministério da Saúde/MS, como diretriz regulamentadora da pesquisa.

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo geral: conhecer o modo como os coordenadores de curso de graduação em Enfermagem percebem as implicações da política avaliativa - ENADE e ao exercerem a função de coordenador pedagógico; e por objetivos específicos: levantar o conhecimento dos coordenadores sobre a política avaliativa ENADE; investigar estratégias utilizadas nas IES, no que diz respeito à preparação do corpo docente, discente e do projeto político pedagógico do curso para o ENADE; identificar as semelhanças e diferenças entre essas estratégias; e analisar de que forma essa política avaliativa tem interferido na reorganização pedagógica do curso.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto à análise de riscos, a pesquisa aponta para que os sujeitos possam sentir-se desconfortáveis ao compartilharem suas informações pessoais, bem como incomodados ao

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

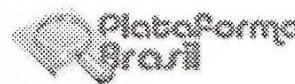
Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 433.416

falarem sobre algumas questões abertas da entrevista. É salientado no texto, assim com no TCLE que os sujeitos não precisarão verbalizar as indagações que lhe causem desconforto. Quanto à análise dos benefícios, a pesquisa espera conhecer quais são as implicações da política nacional de avaliação - Exame nacional de Desempenho do Estudante

(ENADE) - sobre a gestão de cursos de graduação em Enfermagem na visão dos coordenadores de cursos, bem como contribuir para a discussão da temática no cenário da educação em Enfermagem, uma vez que há inexistência deste tipo de estudos nesta área.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As transformações das políticas avaliativas do ensino superior, iniciadas na década de 70, repercutiram no ensino de enfermagem no Brasil desde a sua oficialização em 1980 até os dias atuais, com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Tais transformações foram sempre orientadas pelas mudanças no quadro político-econômico-social da educação e da saúde no Brasil e no mundo. As Instituições de Ensino Superior (IES) de Enfermagem, tanto públicas como privadas, tiveram que adaptar-se ao desenvolvimento das políticas avaliativas ao longo destes anos, devido à necessidade de formar enfermeiros com o perfil adequado às necessidades de saúde da população e à legitimidade de seu papel na produção de conhecimentos inovadores e de utilidade para a sociedade, no sentido de garantir a construção de competências e habilidades para a formação de um profissional criativo, crítico e com responsabilidade social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Tendo em vista tais considerações sem, contudo, deixar de valorizar a incorporação do sistema avaliativo ao cotidiano de professores e estudantes, a pesquisa é relevante, pertinente e de fundamental contribuição social, tendo como foco o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), instrumento avaliativo que verifica o desempenho do aluno mediante os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação, periodicamente, de caráter obrigatório, por meio de métodos amostrais a todos os alunos de graduação, sendo aplicados no final do primeiro e do último ano de curso; com desígnio de levantar o perfil estudantil. No caso desta pesquisa, nos Curso de Enfermagem, foi interessante a participação dos coordenadores de curso, pois os resultados das avaliações permitem a eles a reflexão e análise das mudanças necessárias. A pesquisa está bem redigida, sustentada teoricamente, explícita de forma clara os objetivos propostos e a metodologia que pretende adotar, apresenta os termos obrigatórios (com exceção do TCLE para os dois coordenadores de curso que serão submetidos à

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

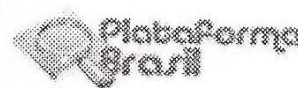
UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 433.416

entrevista piloto).

Além disso, no item "Outras informações, justificativas ou considerações a critério do pesquisador", do projeto apresentado na Plataforma Brasil, está devidamente explicado que somente 05 (cinco) coordenadores de curso aceitaram participar da pesquisa, após o convite por contato via email, telefone e/ou pessoal, lavrando o Termo de Concordância fato que justifica, portanto, a ausência do mesmo Termo de Concordância das instituições Faculdade Evangélica do Paraná e Faculdades Pequeno Príncipe.

**Recomendações:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Anexadas as declarações final modelo CONEP, onde os Coparticipantes declaram ter lido e concordar com o Parecer deste CEP/SD, observando que o modelo refere-se a nova Resolução 466/2012(em substituição a 196/96).

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa, tanto o participante como o pesquisador deverão rubricar todas as páginas do TCLE, opondo assinaturas na última página do referido Termo (Carta Circular nº.

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2ª andar

UF: PR

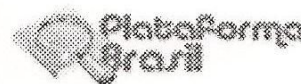
Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 433.416

003/2011CONEP/CNS)

CURITIBA, 23 de Outubro de 2013

---

Assinador por:  
Claudia Seely Rocco  
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2ª andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



## ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### ANEXO 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Maria Tereza Carneiro Soares e Maria Caroline Waldrigues, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o Senhor (a) Coordenador (a) do Curso de Graduação em Enfermagem a participar de um estudo intitulado **“IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE AVALIAÇÃO ENADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS CURSOS DE ENFERMAGEM NA CIDADE DE CURITIBA”**.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar o modo como os coordenadores de curso de graduação em Enfermagem percebem as implicações da política avaliativa - ENADE - ao exercerem a função de coordenador pedagógico, com vistas a contribuir para a discussão sobre o efeito da política avaliativa nas IES de Curitiba/PR.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário realizar uma entrevista, a qual será guiada por um instrumento semiestruturado composto por duas partes: a primeira contém 8 (oito) questões fechadas referente ao perfil do coordenador quanto sua atuação profissional. A segunda parte refere-se a 6 (seis) questões que tratam sobre a política avaliativa ENADE, no que diz respeito as ações desenvolvidas por você (enquanto coordenador (a) pedagógica (o)) aos docentes, discentes e projeto político pedagógico, bem como, criações de estratégias, acessos aos documentos norteadores e implicações desta política na coordenação do curso de Enfermagem. A parte das questões abertas será gravada em meio eletrônico, transcritas, e encaminhadas pessoalmente a você para validação. Ressalto que o seu nome e da instituição de ensino serão preservados e em nenhum momento da pesquisa serão revelados em relatório a ser produzido.
- c) A entrevista será realizada na sala de trabalho do coordenador, mediante agendamento prévio pelas pesquisadoras, com duração aproximada de uma hora.
- d) Alguns riscos podem ser relacionados ao estudo: os sujeitos desta pesquisa poderão sentir-se desconfortáveis ao compartilharem suas informações pessoais, bem como, incomodados ao falarem sobre algumas questões abertas da entrevista. Salienta-se que os sujeitos não precisarão verbalizar as indagações que lhe causem desconforto.
- e) Os benefícios esperados com esta pesquisa são: conhecer as implicações da política nacional de avaliação - Exame nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) - sobre a gestão de cursos de graduação em Enfermagem na visão dos coordenadores de cursos, bem como, contribuir para a discussão da temática no cenário da educação em Enfermagem, uma vez que, há inexistência deste tipo de estudos nesta área.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: delimitar ou apontar a influência de uma política nacional de avaliação - Exame nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) - sobre a gestão de cursos de graduação em Enfermagem na visão dos coordenadores de cursos, e as implicações que traz ao seu planejamento, organização, acompanhamento, controle e avaliação. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

Recebido pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
Setor de Ciências da Saúde da UFPR.  
Assessor CEP/SD-PB nº 433.416  
na data de 23/10/2018.

Rubricas:  
Participante da Pesquisa e/ou responsável legal \_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_  
Orientador \_\_\_\_\_

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240  
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- g) A pesquisadora Maria Caroline Waldrigues, enfermeira, docente da área de graduação em Enfermagem, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), responsável por este estudo poderá ser contata na Reitoria de Educação da UFPR, sito à Rua Gal. Carneiro, nº 460, Ed. D. Pedro I, Curitiba/PR, no horário comercial, nos telefones 41 3282 4118/ 41 9632 0877, email: carolwaldrigues@hotmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr (a) possa ter, e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão conhecidas por pessoas autorizadas (orientadora Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares e orientanda Maria Caroline Waldrigues). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (impressos e deslocamentos) não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante de pesquisa)

Curitiba, 24 de julho de 2013.

Enf<sup>a</sup> Maria Caroline Waldrigues  
Pesquisadora Responsável

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares  
Orientadora

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 433.416  
na data de 23/30/2013.

Rubricas:  
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_  
Orientador \_\_\_\_\_

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240  
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br